



**Campus Universitário de Almada  
Escola Superior de Educação Jean Piaget**

Ana Filipa Gameiro Duarte Pinto

## **Educar na Multiculturalidade – Conceções, Desafios e Práticas**

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo  
do Ensino Básico**

Orientadora: Professora Doutora Rosa Nogueira

Almada, 2020



**Campus Universitário de Almada  
Escola Superior de Educação Jean Piaget**

Ana Filipa Gameiro Duarte Pinto

## **Educar na Multiculturalidade – Conceções, Desafios e Práticas**

### **Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada**

Apresentado com vista à obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (2.º ciclo de estudos), ao abrigo do Despacho n.º 1105/2010 (Diário da República, 2.ª série – n.º 10, 15 de janeiro de 2010)

Orientadora: Professora Doutora Rosa Nogueira

Almada, outubro 2020

“A satisfação está no esforço e não apenas na  
realização final.”

Mahatma Gandhi

## Agradecimentos

Chega agora o momento da concretização de um sonho de que tanto me orgulho de ter cumprido... e com ela chega também a hora de agradecer!

Este percurso académico é o espelho do meu esforço individual, mas, também, de um conjunto de pessoas que caminharam comigo, lado a lado, durante estes anos, e sem as quais tudo teria sido diferente.

Dedico este espaço do meu trabalho a essas pessoas como forma de honrar e agradecer todo o apoio incondicional que me prestaram.

Por toda a estima que tenho por si, à minha orientadora, a Professora Doutora Rosa Nogueira, agradeço toda a confiança depositada em mim e no meu trabalho desde o primeiro dia, a imensurável dedicação, apoio e as aprendizagens que construímos juntas ao longo de todo o percurso de concretização deste Relatório Final. Ficarão sempre na memória as marcas do nosso companheirismo e cumplicidade.

Agradeço os docentes do Instituto Piaget por toda a dedicação, competência, aprendizagens e, fundamentalmente, por fazerem sentir que toda esta caminhada foi realizada em “família”. A todos, o meu muito obrigada por me terem ajudado a evoluir pessoal e profissionalmente.

Aos meus pais por estarem incondicionalmente ao meu lado, pela confiança que sempre depositaram em mim e no meu progresso. Por todo o amor, compreensão e apoio incalculável. Muito obrigada não chega.

Aos meus avós maternos e paternos por serem sempre o sorriso que acalma e o amor que conforta. Por serem sempre orgulhosos da sua neta e por acreditarem sempre em mim. Ao meu avô Manuel e à minha bisavó Graça, que assistem do céu a esta minha vitória e que comigo deixaram um mundo precioso de memórias felizes.

Ao meu namorado, companheiro e melhor amigo, agradeço por estar sempre ao meu lado, por todo o carinho, amor, confiança, força e ânimo para seguir em frente com determinação.

Agradeço, por fim, aos meus amigos-irmãos, Catarina e João, por sermos uma verdadeira equipa, pelas trocas de ideias e ajuda mútua, pelos momentos especiais que vivemos e, especialmente, por serem os amigos não de sempre, mas para sempre.

A todos vós, o meu muito obrigada!

## **Resumo**

O presente Relatório Final visou compreender e identificar a influência das relações multiculturais na aprendizagem significativa das crianças na Educação Pré-Escolar. A presença da multiculturalidade nas escolas tem vindo a ser uma realidade cada vez mais evidente, traduzindo um crescimento substancial ano após ano, e colocando, assim, aos educadores de infância, desafios a enfrentar no âmbito da adaptação da sua prática pedagógica a este crescente contexto. Emergem desta realidade as relações entre crianças de diversas culturas, influenciando favoravelmente o seu desenvolvimento global e possibilitando a construção de um percurso de aprendizagens significativas, fruto da sua vantajosa inserção num contexto multicultural. De forma a validar a problemática definida, implementou-se uma metodologia de investigação qualitativa interpretativa. Como técnica de recolha de dados procedeu-se à realização de entrevistas de carácter semiestruturado a cinco educadores de infância, com vista à obtenção de resposta à problemática a investigar. De modo a desenvolver uma investigação eficiente, e com o intuito de recolher e registar intervenções das crianças no campo de estágio, utilizou-se o diário de bordo emergente da observação participante. A investigação permitiu-me adquirir conhecimentos sobre em que medida as relações multiculturais favorecem a aprendizagem significativa das crianças e, concomitantemente, o seu desenvolvimento global através da exemplificação de casos concretos. Paralelamente, possibilitou-me ampliar conhecimentos sobre como os educadores de infância atuam perante a multiculturalidade em sala de aula e quais as potencialidades e fragilidades da integração da diversidade cultural nas suas práticas pedagógicas.

*Palavras-chave:* Educação, Relações Multiculturais, Aprendizagem Significativa, Desenvolvimento Global, Papel do Educador

## **Abstract**

This final report aimed to understand and identify the influence of multicultural relationships on children's meaningful learning in Pre-School Education. The presence of multiculturalism in schools has become an increasingly and evident reality, being translated into a substantial growth year after year, thus posing challenges to childhood educators who will find themselves in need to adapt their pedagogical practice to this growing context. Relationships between children of different cultures emerge from this reality, favourably influencing their global development and enabling the construction of a meaningful learning path, due to their advantageous insertion in a multicultural context. To validate the assessed problem, a qualitative interpretive research methodology was implemented. As a data collection technique, semi-structured interviews were carried out with five kindergarten teachers, to obtain an answer to the problem under investigation. To develop an efficient research, and to collect and record interventions from children in the internship field, a logbook emerged from the participant observation. The research allowed me to acquire knowledge about the extent to which multicultural relationships favour the meaningful learning of children as well as their global development by way of example of concrete cases. Simultaneously, it enabled me to expand my knowledge about how early childhood educators work towards multiculturalism in the classroom and what are the strengths and weaknesses of the integration of cultural diversity in their pedagogical practices.

*Keywords:* Education, Multicultural Relations, Meaningful Learning, Global Development, Role of the Educator

# Índice

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I – Prática Profissional em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico</b>	<b>12</b>
1. Das Entidades Cooperantes .....	14
1.1. Em Estágio – Do Contexto de Educação Pré-Escolar .....	15
1.1.1. Do Projeto Pedagógico de Sala .....	16
1.1.2. Do Modelo Pedagógico de Sala .....	16
1.1.3. Da Sala de Educação Pré-Escolar .....	18
1.1.4. Do Grupo de Educação Pré-Escolar.....	20
1.2. Em Estágio – Do Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico.....	21
1.2.1. Projeto Educativo.....	22
1.2.2. Do Modelo Pedagógico de Sala .....	24
1.2.3. Da Sala de 1º Ciclo do Ensino Básico .....	26
1.2.4. Do Grupo de 1º Ciclo do Ensino Básico .....	28
1.3. Da Prática Profissional em Contexto de Pré-Escolar à Problemática das Questões de Partida.....	29
<b>Capítulo II – Referencial Teórico .....</b>	<b>33</b>
2.1. Multiculturalidade – A Diversidade Cultural na Escola.....	34
2.2. Aprendizagem Significativa .....	38
2.3. O Papel do Educador perante a Diversidade Cultural .....	40
<b>Capítulo III – Estudo Empírico .....</b>	<b>45</b>
3.1. Identificação da Problemática.....	46
3.2. Métodos e Procedimentos.....	49
3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	52
3.4. Técnicas e Instrumentos de Análise de Dados .....	58
<b>Capítulo IV – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados.....</b>	<b>60</b>
4.1. Análise dos Discursos.....	61
4.2. Convergências, Divergências e Idiossincrasias nos Discursos.....	87
4.3. Interpretando as Categorias Abertas.....	94
<b>Capítulo V – Considerações Finais.....</b>	<b>105</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>115</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>126</b>

Apêndice A – Declaração de Consentimento Informado: Entrevistas .....	127
Apêndice B – Diário De Bordo: Intervenções das Crianças.....	128
<b>Anexos .....</b>	<b>129</b>
Anexo A – Declaração RCAAP .....	130
Anexo B – Licença de Distribuição Não Exclusiva .....	131



## Índice de Quadros

Quadro 1 - Caracterização dos Sujeitos Entrevistados.....	57
Quadro 2 - Evidências: Discurso I .....	66
Quadro 3 - Evidências: Discurso II.....	72
Quadro 4 - Evidências: Discurso III.....	76
Quadro 5 - Evidências: Discurso IV.....	81
Quadro 6 - Evidências: Discurso V .....	85
Quadro 7 - Convergências.....	88
Quadro 8 - Confluências Temáticas e Categorias Abertas.....	92
Quadro 9 - Categorias Abertas e Confluências Temáticas.....	94

## **Introdução**

*Do Percurso Pessoal e Académico ao Estudo*



O presente Relatório Final, encerra o Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, conduzido pela Escola Superior de Educação Jean Piaget, em Almada, e autentica a habilitação profissional para as respetivas valências.

Chega agora o momento de virar a página do livro da minha vida, deste livro de que tanto me orgulho de ter escrito... fruto de aprendizagens diárias, de relações fortes, de lugares, de pessoas inesquecíveis, de momentos áureos, de outros mais cinzentos, de decisões e indecisões mas fundamentalmente resultado de uma constante ambição e vontade de vencer, sempre.

Do lado de lá desta página existem milhares de páginas em branco para serem escritas daqui em diante, e acredito que os capítulos mais brilhantes aparecerão aqui, deste lado da página, onde já serei educadora e professora do Ensino Básico.

Ao longo desta caminhada aprendi, aprendi muito. Aprendi a observar, a analisar, a criticar, a sentir, a refletir e, principalmente, a encontrar-me. Foi um processo onde eu me construí, desconstruí e reconstruí diversas vezes, até chegar à pessoa e profissional que sou hoje, criando as minhas próprias conceções do que é a educação.

Aprendi que cada criança é um ser único e individual, um diamante em bruto repleto de potencialidades e também de fragilidades, face às quais o meu papel como futura docente é conhecer cada uma delas e nortear o seu caminho rumo ao sucesso, incitando sempre a que esta assuma um papel de construtora da sua própria aprendizagem tendo sempre um papel e voz ativos na sociedade.

Afastando-me e tentando romper com as conceções tradicionalistas da educação, anseio fazer e marcar pela diferença no âmbito educativo. Considero que é necessário reconhecer a heterogeneidade de crianças que nos entram pela sala dentro diariamente, proporcionando-lhes aprendizagens e experiências significativas que as motivem e incentivem a querer frequentar a escola, que lhes permitam gostar de aprender, pois, a sua opinião é valorizada e a sua participação nas dinâmicas é fulcral. O caminho a percorrer neste sentido sente-se, ainda, longo, no entanto, desejo que as “minhas crianças” sintam que há mudança, que se sente a diferença e que o desenraizar de uma pedagogia instrutiva dá agora lugar a uma pedagogia baseada na cooperação e na construção de conhecimentos.

Recuperando o promulgado na Carta de Bento XVI (Ratzinger, 2008) à diocese e à cidade de Roma sobre a educação, consegue-se compreender que os desafios do docente no século XXI não são fáceis, aliás,

educar nunca foi fácil, e hoje parece tornar-se sempre mais difícil. Sabem-no bem os pais, os professores, os sacerdotes e todos os que desempenham responsabilidades

educativas directas. Fala-se por isso de uma grande "emergência educativa", confirmada pelos insucessos com os quais com muita frequência se confrontam os nossos esforços para formar pessoas sólidas, capazes de colaborar com os outros e dar um sentido à própria vida.

Neste decurso é imprescindível referir o papel de todos os docentes que fizeram parte desde percurso, que talentosamente me mostraram que a força de vontade impulsiona a mudança, que priorizaram sempre o processo de aprendizagem face ao produto, que abriram portas para uma diversidade de métodos, modelos e perspectivas educacionais, que sempre estiveram incondicionalmente prontos a dar-me a mão, a ouvir-me e a auxiliar-me em todas as dúvidas e dificuldades que surgiam e que me fizeram olhar para a educação com olhos mais doces do que outrora eu já olhara.

Esta simbiose fez-me apaixonar cada vez mais pelo que é ser-se, de corpo e alma, um bom professor. Esta estreita relação entre o docente e o estudante durante estes cinco anos, ajudou-me a ter cada vez mais força para continuar a trilhar o meu caminho rumo à docência, e muito graças à avassaladora força do exemplo. Construímos juntos uma dicotomia ensino-aprendizagem enriquecedora, diversificada, reflexiva, aberta à constante partilha, à colocação de dúvidas e à descoberta conjunta de respostas, à conferência de autonomia bem como à discussão de pontos de vista distintos isentos de juízos e julgamentos.

Foram anos de grande entrega, dedicação e trabalho, que apesar de uma grande paixão que me move e sempre me moveu nesta direção da docência, se revelou um percurso desafiante e um tanto ou quanto inquietante, pois vivenciei diferentes fases de “fazer educação” o que me obrigou a renascer e a começar do zero em certas etapas do percurso académico. Estes desafios colocaram-me à prova, fizeram-me sentir várias dificuldades em todo o processo de mudança, no entanto, a força, quase que sobrenatural, que me caracteriza fez-me sempre lembrar dos meus objetivos e do sonho que sempre tive de chegar ao Mestrado que me encontro a terminar.

Não é possível falar do meu percurso profissional sem mencionar o meu percurso académico, falar do que fiz, do que faço, do que anseio fazer sem falar do que fui e do que sou, pois tendo em conta as palavras de Huberman (2000) “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos” (p.38).

Olho para trás e vejo uma menina Conimbricense, filha única, a criança certinha, atinada e responsável, que cresceu rodeada de amor, em contacto com o ar puro da aldeia, rodeada de animais, charnecas e sementeiras, onde passou grande parte da sua infância sempre de mão dada com os seus segundos pais e grande força motriz, a avó Celeste e o Avô

Pinto.

Essa menina era eu, habituada a contactar maioritariamente com adultos, e exposta a estímulos diferentes, foi difícil a minha entrada no jardim de infância. O facto de ter de “cortar o cordão umbilical” e conhecer outra realidade, completamente distinta do que vivera até então, levava-me a protagonizar episódios de choro diários, a saber ver as horas com cinco anos e à consequente forte ansiedade de chegar a hora “dos pais virem buscar”.

Foi com a transição para o 1º Ciclo do Ensino Básico que se deu o volte-face. Aqui descobri o que é a responsabilidade, a organização, a autonomia e, principalmente, a paixão pelo aprender. Recordo a minha professora primária com muita nostalgia, a querida professora Otília, que foi a primeira figura que concebi do que é ser-se um bom professor. Apesar da retrospectiva temporal, a minha professora tinha um carácter especial para o que era a realidade vigente, ela conhecia de cor cada aluno, atendia às suas necessidades como que de forma individualizada, respeitava os tempos e os ritmos de cada um e encorajava sorridentemente cada passo que déssemos em direção ao sucesso.

Aqui nasceu um novo eu, uma criança que se descobria e fortalecia pessoal e academicamente, construindo fortes alicerces que viriam a sustentar a sucessiva progressão no meu percurso académico.

Foi por esta altura que comecei a ter interesse por ingressar em diversas atividades coletivas como a dança, o judo, o basquetebol e a natação das quais participei durante vários anos. Sempre fui uma criança bastante sociável e extrovertida e o facto de ter tido iniciativa para desenvolver estas atividades fez-me adquirir certas competências técnicas, pessoais e sociais das quais se ressaltam o estabelecimento de relações grupais, o fomentar da autonomia, da autoestima, do espírito cooperativo, o encarar de desafios e a capacidade de resolução de problemas.

Fazendo parte de uma família católica e sempre guiada à sua luz desde que me lembro de existir, a certa altura, pouco depois do início do meu 1º ano de escolaridade, os meus pais questionaram-me se gostaria de ir experimentar uma aula de catequese e conhecer a igreja onde eles se tinham casado e onde, por sua vez, eu recebera o sacramento do batismo. Lembro-me que criei desde cedo uma empatia com a catequista, a D. Gracinda, aquela figura terna que acolhia todas as suas crianças com um beijo e um abraço de avó.

A minha primeira catequista é uma das pessoas que passou pela minha vida que tão bem fez jus ao que é o amor pelo ensino, mais do que uma pessoa, do que uma professora de doutrina, um tesouro que tocava todos os nossos corações com as mais preciosas mensagens da vida. A D. Gracinda, na beleza dos seus sessenta anos, foi mais do que uma mera

transmissora de ideias, de conteúdos e teorias sobre a religião. Ela marcava pelo seu ser, pelo seu saber e saber fazer, e chegar até cada um de nós daquela forma tão meiga.

Já nesta altura, há dezoito anos, esta minha professora de catequese pautava pela diferença face aos restantes. O catecismo? Quase nunca era utilizado. A sala de aula? Raramente nos sentávamos por um período superior a dez minutos. Esta minha professora de catequese fazia os seus próprios materiais de trabalho, criava as suas estratégias consoante a heterogeneidade do grupo e em simultâneo da individualidade de cada um, levava-nos para a rua sempre que o tempo o permitia para fazermos atividades ao ar livre, *peddy papers* que preparava minuciosamente com os recursos existentes na altura, mas que nunca foram impedimento para a expansão da sua imaginação no que concerne a práticas pedagógicas entusiastas e motivadoras.

Como eu gostava de ir à catequese ao sábado a seguir de almoço. Encarava esta ocupação com a responsabilidade que ela acarretava, mas sempre com a leveza de que aprender brincando, jogando, cantando, nunca foi tão fácil e prazeroso.

Estas características, que a D. Gracinda tinha inerentes ao ser-se um bom professor, ficarão eternizadas e serão sempre lembradas ao longo da minha prática docente. Um ser inspirador que corrobora a visão de Freire (1997), que defende que

é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar. (p.57)

Ao longo destes dez anos, fortaleci a minha fé e reforcei valores como o amor ao próximo, o respeito, a solidariedade, a caridade, o ser inteiro, sincero e fiel aos meus princípios. Tal como defendido na Bíblia: acreditar, acreditar sempre “Tudo é possível a quem crê.” (Marcos 9:23, p.1019).

O caminho continuou rumo aos níveis académicos seguintes, um caminho sempre marcado pela paixão de aprender cada dia mais, de ser e dar sempre o meu melhor, por vezes com um nível de autoexigência demasiado elevado, reconheço, e começo então no 8º ano a questionar-me qual a profissão que desejava abraçar no futuro.

Sempre gostei de crianças. Já a viver em Pombal, recordo-me que quando não queria dormir a sesta no jardim de infância ia com os adultos muitas vezes visitar os bebés ao primeiro andar, “ajudar” a dar os lanches. A facilidade com que tinha em criar empatia com os mais pequenos foi algo que se começou a salientar na minha personalidade, e emergiu mais em mim após o nascimento do meu primo Francisco. Nasceu quando eu tinha dezasseis anos e era a minha avó materna que tomava conta dele durante o dia desde os seus três meses de

idade. Criei-o juntamente com os meus avós até aos três anos, idade em que foi para a creche, e realizava-me de tal maneira poder participar na educação de um bebé dia após dia, que começou a surgir o “bichinho” até então adormecido.

Indeliberadamente ele estava cá. Após os testes psicotécnicos a percentagem de aptidão para as áreas de Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades era de cinquenta por cento para ambas. Talvez pelo facto da minha mãe ser da área da Medicina Dentária e do meu pai sempre ter trabalhado no Hospital Pediátrico de Coimbra que o meu ímpeto foi ingressar na área das Ciências e Tecnologias, com a forte vontade de ser Médica Obstetra, pois era apaixonada por crianças.

Após um ano na frequência desta área decidi, conscientemente, mudar para Línguas e Humanidades pois o carácter científico deste currículo não me fascinava, ao contrário das letras e das línguas. Foi então que iniciei uma nova caminhada na Escola Secundária Infanta Dona Maria, desta vez em Coimbra, de regresso à minha cidade natal, fazendo deslocações diárias com o meu pai de casa para o liceu e do liceu para casa. Três anos muito desgastantes fisicamente, mas deveras enriquecedores. Era isto mesmo que eu gostava, e a coragem de mudar e de começar de novo foi recompensada.

O percurso foi intenso, fenomenal diria, conhecer novos lugares, novos professores, e fazer uma amizade para a vida, a minha querida amiga Carolina, que apesar da distância está sempre presente em todas as minhas vitórias.

Heis que a questão surge, já no momento da entrada para o ensino superior. “Qual o curso que quero ingressar? O que realmente me realiza?” Nunca me esquecerei destas palavras da minha mãe “Tu gostas tanto e tens tanto jeito para crianças, porque não ires para educadora de infância?” foi aqui que o desejo que, indeliberadamente, estava dentro de mim, vem à luz, e começo ansiosamente a procurar universidades de referência na área da educação.

Mudando completamente a minha vida, faço as malas rumo à Margem Sul, e após todas as diligências, ingresso no curso de Educação Básica no Instituto Jean Piaget, em Almada, e é aqui que este sonho, há tanto adormecido, começa a ganhar forma.

Longe de casa e das pessoas que tanto amo, comecei esta aventura no ensino superior, uma casa que tão bem me acolheu e que me fez, literalmente, sentir sempre em casa. Foi aqui que ganhei mais força, maturidade, que vivenciei experiência inigualáveis e onde aprendi muito, rodeada de uma rede de profissionais e amigos basilares à minha progressão e sucesso.

Foi ao longo destes três anos de licenciatura que pude conhecer pressupostos científicos necessários à prática docente, que tive a oportunidade de experimentar, questionar,



ouvir, refletir, opinar e de começar a moldar-me enquanto futura profissional de educação segundo os alicerces que considero os mais fortes.

Percebi que na área da educação nada é estanque. Senti que, tal como já evidenciado, eu própria dava um passo para a frente e dois para trás ao longo de todo este processo de construção do meu eu profissional. Sei que ser professor é ser um eterno estudante, é estar sempre em constante busca de evolução, é não ficar parado no tempo e ir sempre à procura das vontades e necessidades dos seus alunos. Ser professor é mostrar e guiar caminhos, é dar a mão, é criar laços de forma natural e sincera, é aproximar-se do aluno, conhecê-lo, compreendê-lo, é não exigir, é respeitar o tempo e o ritmo de cada um e ser apaixonado pela sua missão que é ensinar e aprender de forma recíproca.

Com esta sede de saber, ingresso no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Começa aqui uma nova fase, um novo capítulo que me permitirá obter o grau de Mestre e mergulhar neste mar imenso que é a educação. Começa aqui, também, um desafio, o de ser trabalhadora-estudante, pois recebi a confiança da professora Ana Rita Aguiar, um pilar em todo este meu caminho, para ser professora de Português no colégio onde lecionava, durante o ano letivo da sua ausência por licença de maternidade.

É aqui que me sinto, pela primeira vez, entregue à minha própria sorte, sem o *background* de professores para me ampararem. Chega a hora de começar a cumprir um sonho e a demonstrar que sou capaz de fazer a diferença, e assim foi. Um ano de luta, de muitas lágrimas, mas também de muitas aprendizagens, de abraços e sorrisos impagáveis por parte dos meus alunos, de corações tristes quando souberam que tive de partir para conseguir abraçar o meu último ano de mestrado. Aqui estou eu. Uma pessoa diferente, capaz de observar, compreender e sentir tudo o que era ensinado nas aulas de mestrado de uma forma diferente, suplantada pela prática, que é tão importante, e que nos enriquece e esculpe ao longo de todo o nosso percurso.

Evidenciando a importância da componente prática na consolidação de aprendizagens prévias e na aquisição de novas competências, revela-se pertinente destacar que o Mestrado abrange duas componentes essenciais: a parte teórica e a vertente prática. Esta última, emergente no segundo ano do curso, concerne o contexto de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico, cada um pertencente a um dos semestres, respetivamente.

Deste modo, considero que o estágio profissional realizado tem uma grande importância na articulação e organização dos referentes teóricos com a prática profissional, permitindo a operacionalização de todas as aprendizagens adquiridas ao longo da formação académica no verdadeiro contexto social.

Posto isto, revela-se pertinente mostrar a visão adotada por autores, tal como a de Canário (2001) que defende que “o mais importante na formação inicial consiste em aprender a aprender com a experiência” (p.32), reforçando que a decisão face ao que é importante na aprendizagem da profissão é feita através do contexto de trabalho e não do âmbito da formação inicial.

Na verdade, são vastas as aprendizagens adquiridas ao longo da formação, no entanto, estas são e devem ser ajustadas consoante o grupo de crianças que nos é apresentado, sendo essencial saber observar, analisar e refletir sobre a adequação de práticas pedagógicas ao contexto bem como a necessária criação de novos métodos e estratégias consoante a especificidade das crianças. É importante que haja uma constante reflexão e avaliação das ações postas em prática pelo docente, pois de acordo com Ruivo (1997, citado por Cunha, 2008) “a teoria informa a prática e a prática pretende reequacionar, questionar (se necessário) a teoria” (p.80) permitindo sempre um aprimorar das suas práticas pedagógicas.

Do ponto de vista pessoal, como estagiária, sendo ambos os estágios mencionados de observação participante, e tendo-me envolvido diariamente como membro da equipa de trabalho, é verdadeiramente importante que o profissional seja atento e saiba interpretar o grupo, dado que, recuperando a perspetiva de Gonçalves (2006) se “soubermos observar, saberemos compreender, se soubermos compreender, saberemos intervir e se soubermos intervir, saberemos melhorar” (p.72).

Importa destacar que a prática profissional inerente ao Mestrado em frequência se subdividiu em dois momentos distintos. O primeiro foi realizado em contexto de Educação Pré-Escolar e o segundo foi dinamizado em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico.

O tema de investigação visado no presente Relatório Final emergiu da Prática de Ensino Supervisionada inerente à valência de Educação Pré-Escolar, desenvolvida num jardim de infância de cariz privado, situado no Feijó. A instituição é constituída por uma sala de berçário, uma sala de creche, uma sala de Educação Pré-Escolar e uma sala de Centro de Estudos de 1º Ciclo.

O grupo de Educação Pré-Escolar era constituído por dezoito crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, sendo sete crianças do sexo masculino e onze crianças do sexo feminino, entre as quais havendo uma criança com Necessidades Educativas Especiais, diagnosticada com Perturbação do Espetro do Autismo, tendo, diariamente, o devido acompanhamento por parte de profissionais especializados na terapia intensiva *Applied Behavior Analysis* (ABA).

As crianças desta sala constituíam um grupo de cariz multicultural, originárias de

Angola, Inglaterra, França e de Portugal, havendo também famílias naturais do Brasil, Ucrânia e de diferentes países Africanos.

Esta realidade emerge, dado o crescente de uma sociedade multicultural, principalmente nas grandes cidades, conduzindo “a transformações significativas na sua população escolar” (Souta, 1997, p.93). Estas transformações prendem-se com a progressiva convivência de crianças de culturas diversas, trazendo para dentro da sala de aula uma grande riqueza do ponto de vista multicultural e, concomitantemente, a sua importância como ser único e individual na constituição do todo que é o grupo.

Neste sentido, Freire (2000) afirma

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. (p.58)

Ao deparar-me com esta diversidade cultural tão evidente e ao poder auferir, ao longo do tempo, que surgiam conversas informais entre as crianças do grupo que apontavam aspetos culturais distintos entre si, foram emergindo questões que conduziram à vontade de investigar sobre o impacto das relações entre crianças de diferentes culturas na aprendizagem. Este ímpeto pessoal para a realização do presente estudo foi, primeiramente, alicerçado pela experiência, já mencionada, que vivi como docente ao longo do ano letivo 2018/2019 no seio de um colégio de cariz multicultural, aguçando-me, desde cedo, a vontade de investigar no âmbito.

O facto da nossa sociedade, cada vez mais, se traduzir numa sociedade multicultural, onde se denota aspetos que traduzem heterogeneidade, incrementou também o meu interesse sobre o estudo deste tema numa perspetiva de futura educadora/professora. É importante compreender de que modo a adoção de “novas perspetivas e conceções para que os docentes possam compreender e envolver-se com as questões da pluralidade cultural” (Fleuri, 2003, p.68), influencia a sua ação perante um grupo multicultural.

Deste modo, este estudo *visou compreender e identificar a influência das relações multiculturais na aprendizagem significativa das crianças na Educação Pré-Escolar*, partindo de três questões norteadoras:

- Como as relações multiculturais promovem situações de aprendizagem significativa nas crianças?
- Como a diversidade cultural favorece o enriquecimento no desenvolvimento global das crianças?

– Qual o papel do educador perante a multiculturalidade na sala de aula?

Optou-se, com vista à obtenção de respostas às questões de investigação definidas, por uma metodologia de natureza qualitativa que privilegia a interpretação dos fenómenos vividos pelos sujeitos visados na investigação, bem como o significado que estes lhe atribuem.

No que concerne às técnicas de recolha de dados, foram selecionados a observação participante, o diário de bordo que reflete todos os registos da prática pedagógica de carácter relevante para o processo investigativo e as entrevistas semiestruturadas aplicadas a cinco educadores de infância.

A análise dos dados recolhidos realizou-se de forma indutiva e à luz da análise de conteúdo que, através do estabelecimento de convergências, divergências e idiossincrasias encontradas nos discursos, devidamente agrupadas consoante unidades/categorias semelhantes, vieram a gerar confluências temáticas e categorias abertas.

O presente Relatório Final encontra-se estruturado de forma a que todos os capítulos apresentem continuidade entre si, atendendo a que todos possuem um papel significativo no processo de investigação. Deste modo, importa esclarecer a sua estrutura organizacional, que se encontra disposta por sete componentes principais. Numa primeira abordagem surge a introdução, que tem como principal objetivo apresentar e refletir sobre o meu percurso pessoal e académico, fazendo uma breve alusão à trajetória em contexto de estágio.

O Capítulo I evidencia a caracterização dos contextos educativos onde foi realizada a prática de ensino supervisionada, e interliga-a à problematização das questões de partida.

O Capítulo II apresenta o referencial teórico construído ao longo de todo o percurso investigativo. Esta revisão de literatura articula conceções de diversos autores de referência, contribuindo para um melhor enquadramento do estudo.

O Capítulo III concerne todo o percurso metodológico respeitante ao estudo, nomeadamente a apresentação do estudo empírico, a identificação da problemática, a abordagem metodológica utilizada, bem como as técnicas de recolha e análise de dados.

O Capítulo IV é dedicado à apresentação, análise e discussão dos resultados, devidamente sustentados e fundamentados pelo referencial teórico e enriquecido com vozes dos sujeitos e das crianças, tendo como fim a obtenção de resposta ao problema de investigação.

No Capítulo V surgem as considerações finais. Neste capítulo é salientada a importância das conclusões emergentes do estudo, o seu contributo para a prática profissional docente, bem como convicções e perspetivas pessoais futuras no seio da profissão.

Encerrando este relatório, surgem as Referências Bibliográficas que respeitam todos

os artigos, obras, legislação e *websites* consultados, sucedendo-lhes os Apêndices/Anexos.

Terminada a introdução, segue-se o Capítulo I onde, a título de contextualização, se dá a conhecer os dois contextos educativos onde foi dinamizada a prática pedagógica.

## **Capítulo I**

### ***Prática Profissional em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico***



A educação encontra-se presente em grande parte dos aspetos da nossa sociedade assumindo uma ação ampla, porém emerge de, fundamentalmente, três conceções distintas que se complementam: a educação formal, a educação informal e a educação não formal.

Deste modo, importa perceber os aspetos que aludem cada uma destas dimensões, e a forma como contribuem para uma definição sólida de educação. Segundo Gohn (2006), a educação formal é definida como

aquela que é desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante o seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende no “mundo de vida”, via os processos de partilha de experiências, principalmente em espaços e acções colectivas quotidianas. (p.28)

Assim sendo, pode-se assumir que a educação se constitui como um híbrido do desenvolvimento físico, intelectual e moral de um indivíduo visando a sua inserção na sociedade e a concomitante construção da sua personalidade.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) consagra no artigo 2, alínea 1, que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República”, mencionando também o respetivo artigo, a implementação de um sistema educativo que proporciona a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino, contribuindo para o desenvolvimento de indivíduos livres, autónomos, responsáveis e solidários, assumindo assim uma atitude democrática para com o meio social onde se inserem.

Neste decurso, a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2), define que

A educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

A educação é, de facto, um fator inerente à condição humana, tendo início no seio familiar, dado que é este que “surge como o primeiro habitat socializante, transmitindo e emprestando à criança toda a variedade de conteúdos, hábitos, normas e estruturas racionais” (Diogo, 1998, p.41).

É junto da família que as crianças começam por realizar as suas primeiras aprendizagens e aquisições até chegar ao momento de ingressarem num contexto de educação



formal, e onde iniciam o processo de sociabilização começando a contactar com usos, costumes, valores e a adaptar-se a regras que terão de ser colocadas em prática aquando a sua inserção na sociedade.

Surge, complementando a todo o trabalho das famílias, a ação educativa dos educadores de infância que trabalham juntamente com as supramencionadas, que têm como objetivo primordial a promoção de ambientes e estratégias de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento integral da criança, aos níveis físico, emocional, cognitivo e social.

Em conformidade com o Decreto-Lei nº 241/01, de 30 de agosto, anexo nº 1, secção II, alínea 1, que preconiza o perfil de desempenho do profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, “Na educação Pré-Escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.

Para além da dualidade família-educador de infância, é importante evidenciar um terceiro elemento que exerce um grande impacto na ação educativa: o contexto escolar em que esta se realiza, uma vez que de acordo com Silva et al. (2016) “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (p.21).

Deste modo, importa conhecer os contextos onde se desenvolveu toda a prática educativa, evidenciando as características das instituições; os projetos pedagógicos; os modelos curriculares de sala; a organização dos espaços e dos tempos educativos; a caracterização dos grupos junto de quem se realizou a unidade didática; e o percurso que liga a prática profissional em Educação Pré-Escolar à problematização das questões de partida.

## **1. Das Entidades Cooperantes**

Para a realização do estudo visado neste relatório, procedeu-se, em contexto de estágio, à observação e recolha empírica de dados junto de um grupo de Educação Pré-Escolar, que decorreu no período de 14 de outubro de 2019 a 24 de janeiro de 2020.

Foi, também, desenvolvido um estágio em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico numa turma multinível, no período compreendido entre 10 de fevereiro de 2020 e 29 de maio de 2020.

Importa destacar que, ambos os momentos de estágio, foram realizados no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada.

## **1.1. Em Estágio – Do Contexto de Educação Pré-Escolar**

O colégio onde decorreu a prática de ensino supervisionada em Educação Pré-Escolar, é uma instituição de cariz particular nascida em 2004 com o intuito de trazer alternativas pedagógicas aos modelos tradicionais vigentes, e que atualmente possui quatro polos de atividade distintos.

Relativamente ao colégio, este apresenta como oferta educativa as valências de Berçário, Creche, Educação Pré-Escolar e Atividades de Tempos Livres de 1º Ciclo do Ensino Básico (ATL).

Encontra-se situado na freguesia de Laranjeiro e Feijó, concelho de Almada, e está inserido numa zona habitacional sossegada, rodeado de edifícios e moradias familiares, bem como de um polo de comércio local, onde se verifica escasso fluxo de trânsito.

No que concerne às instalações, o colégio trata-se de um edifício pertencente a um prédio habitacional em bom estado de conservação, cujos pisos -1 e rés-do-chão foram construídos de raiz com vista à atividade a que se destina.

O edifício dispõe das seguintes instalações: 1 sala de Berçário; 1 sala de Creche; 1 sala de Educação Pré-Escolar; 1 sala de ATL; 1 gabinete de direção; 1 espaço polivalente; 2 refeitórios; 1 cozinha; 4 casas de banho; 1 dispensa; 1 arrecadação e 1 espaço de recreio exterior.

No que respeita aos recursos humanos, pertencem à equipa os seguintes elementos: 2 diretores técnicos; 2 diretoras pedagógicas que acumulam funções como educadora de Educação Pré-Escolar e professora de ATL, responsáveis pela direção pedagógica das respetivas valências que exercem; 1 professora de ATL; 1 educadora de Berçário; 1 educadora de Creche; 1 psicomotricista; 1 psicóloga; 1 terapeuta da fala; 1 terapeuta ocupacional ABA; 1 professora de Inglês; 1 professora de Balé; 1 cozinheira; 1 auxiliar de serviços gerais e os encarregados de educação.

A instituição dispõe do Balé e da Natação como atividades extracurriculares protocoladas com as respetivas entidades, oferecendo as atividades de Música, Ginástica, Inglês e Psicomotricidade como atividades curriculares integradas na rotina semanal de todos os grupos de jardim de infância. Disponibiliza, também, acompanhamento no âmbito da Psicologia, Terapia da Fala e Terapia Ocupacional, mediante as necessidades das crianças.

O horário de funcionamento da instituição é das 07h às 19h30h de segunda a sexta-feira, considerando o tempo que excede o horário de encerramento como prolongamento de horário sujeito a pagamento. O colégio está aberto durante todo o ano civil salvo datas

festivas e feriados, não fechando portas para férias.

### **1.1.1. Do Projeto Pedagógico de Sala**

O Projeto Pedagógico de Sala é uma ferramenta fundamental ao exercício da prática pedagógica da respetiva instituição. Nesta instituição, vigora, anualmente, a construção de um Projeto Pedagógico de Sala por parte das educadoras e professoras responsáveis, respeitando um tema transversal a toda a instituição.

Aludindo à visão de Barroso (2005) estes projetos “tornaram-se assim numa espécie de micro-ideologias da ação quotidiana, criando sistemas de crenças próprios para orientar a tomada de decisão dos atores (individuais ou coletivos) em função de determinados princípios ou valores” (p.125).

Neste sentido, o Projeto Pedagógico de Sala, que diz respeito ao grupo onde a prática profissional foi realizada, introduz, em primeiro lugar, a problemática a trabalhar ao longo do ano letivo. Esta respeita a construção e desenvolvimento de um mundo sustentável, promovendo atitudes e competências ambientais que capacitem os mais novos de ajudar a mudar o rumo de deterioração do planeta terra, dando origem ao tema aglutinador da instituição, “O planeta nas nossas mãos”.

Este documento concerne, também, todos os objetivos gerais e específicos que se pretende atingir ao longo do ano letivo, visando o cumprimento da missão da instituição, bem como o desenvolvimento integral das crianças. Para tal, são sumarizadas as estratégias de aprendizagem que, segundo o Projeto Pedagógico de Sala, respeitam uma calendarização que organiza o trabalho a realizar em torno dos quatro elementos da natureza: fogo, ar, terra e água ao longo do ano letivo.

Os objetivos gerais do presente projeto, sumariamente, prendem-se com a consciencialização das crianças sobre a importância da manutenção do meio ambiente, a promoção de atitudes e comportamentos de mudança com vista à sua preservação e a familiarização com os quatro elementos da natureza reconhecendo a sua função e importância para a vida no planeta terra.

### **1.1.2. Do Modelo Pedagógico de Sala**

Os modelos pedagógicos consideram-se basilares ao exercício da prática pedagógica de qualquer docente, uma vez que assentam “em um referencial teórico para conceitualizar a

criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes-da-ação, na-ação e sobre-a-ação” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p.29).

Os modelos pedagógicos constituem-se como “um importante andaime para apoiar o professor na procura de um cotidiano com intencionalidade educacional, em que as crianças envolvam-se, persistam, aprendam e desenvolvam um *habitus* para aprender” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p.30).

Assim, cabe ao docente a responsabilidade de selecionar o modelo pedagógico que melhor espelha os valores e fundamentos em que este crê, e que melhor dão resposta às necessidades e interesses das crianças, otimizando os seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

O modelo pedagógico adotado pela educadora e conseqüentemente pela estagiária constitui-se como o modelo *High Scope*, que perspectiva o desenvolvimento da criança aos níveis intelectual, social e emocional, devidamente sustentados pelos quatro princípios-chave que constituem a roda da aprendizagem.

Segundo Hohmann e Weikart (1997), no centro da roda surge a aprendizagem pela ação, que preconiza que as crianças aprendem e constroem o seu conhecimento através de interações com situações, objetos, pessoas... em suma, em permanente simbiose com o mundo que as rodeia.

Esta autonomia da criança na construção das suas próprias aprendizagens pressupõe a existência da figura do adulto como orientador e encorajador de toda a sua ação, estimulando a exploração, a autonomia, a criatividade, a curiosidade e a constante busca independente de respostas sobre questões que lhes agucem, verdadeiramente, o interesse pois “Quando as crianças estão interessadas nalguma coisa, é mais provável que aprendam algo de novo e que permaneçam interessadas no que estão a fazer” (Brickman & Taylor, 1996, p.13).

No que diz respeito à organização do ambiente/espço educativo, e recuperando a visão de Hohmann e Weikart (1997) é importante que o ambiente de aprendizagem seja favorável às brincadeiras livres, encontrando-se o espaço e os materiais devidamente adaptados e à disposição do grupo, permitindo a sua própria seleção de brinquedos e brincadeiras.

Para que tal aconteça, na sala onde decorreu a prática pedagógica, a educadora organizava o espaço de modo a criar as seguintes áreas específicas de interesse: área da casinha, área da biblioteca, área da garagem, área do desenho livre e área do quadro magnético.

Também o estabelecimento de rotinas e horários se revela um princípio-chave na

abordagem metodológica *High Scope*. Através desta organização das rotinas diárias, as crianças tomam consciência dos vários momentos que constituem o seu dia-a-dia, prevendo os momentos que se irão suceder, promovendo a tranquilidade e o sentimento de segurança.

O tempo deve ser organizado de forma estruturada e flexível, e de maneira a que possa ser ajustado às necessidades e aos interesses das crianças, embora correspondendo sempre “a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Silva et al., 2016, p.27).

Completando a roda da aprendizagem, surge a avaliação que a educadora regista diariamente, fruto das observações de cada criança. É importante que estes registos sejam tidos em conta, considerando as necessidades e interesses do grupo na criação das planificações diárias, bem como na contemplação dos instrumentos de avaliação adequados ao contexto.

Considerando o perspectivado por Hohmann e Weikart (1997), todos estes princípios-chave são basilares para o desenvolvimento de práticas pedagógicas segundo a abordagem *High Scope*, dado que dão “às crianças poder para perseguirem os seus próprios interesses de forma intencional e criativa. No processo, as crianças desenvolvem iniciativa, interesse, curiosidade, desembaraço, independência e responsabilidade – hábitos de funcionamento que lhes serão úteis ao longo de toda a vida” (p.13)

### **1.1.3. Da Sala de Educação Pré-Escolar**

A organização do ambiente educativo, segundo Silva et al. (2016, p.5), constitui-se como um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças” de forma a potencializar a sua aprendizagem e desenvolvimento, e a dar resposta às suas necessidades educativas.

Confluindo o contexto geral para o mais particular, o ambiente educativo diz respeito à teia de relações interpessoais estabelecidas entre todos os intervenientes da ação educativa (crianças, docentes, não docentes e famílias), como também à organização do espaço e do tempo, que devem proporcionar à criança “(...) um ambiente rico e estimulante (...)” havendo assim a necessidade de “(...) existir uma organização espaço-temporal bem definida, que permita à criança situar-se, e funcionar autonomamente” (Cardona, 1999, p.133).

O espaço da sala de Educação Pré-Escolar assumia uma forma pentagonal, de reduzidas dimensões e pouco ampla, dispondo de iluminação natural que chega através das três grandes janelas, bem como de iluminação artificial. Era um espaço com temperatura amena, permitindo que o grupo esteja envolvido nas dinâmicas confortavelmente vestido e

sem necessitar de muitos agasalhos.

Proporcionando o acesso das crianças aos materiais, colocando-os ao seu nível, a organização do espaço conferia-lhes um elevado grau de autonomia e independência, refletindo-se positivamente no seu desenvolvimento bem como na sua autoestima e autoconfiança.

No que respeita a características mais específicas, a sala encontrava-se decorada de forma aprazível, com as obras realizadas pelas crianças afixadas nas diferentes paredes, à semelhança do painel que continha as informações relativas aos aniversários.

Para além disso, encontravam-se pendurados no teto vários trabalhos plásticos desenvolvidos pelas crianças do grupo contando com o auxílio dos seus pais, que se enquadravam no tema do projeto pedagógico “O planeta nas nossas mãos” e que eram solicitados pela educadora à medida que o trabalho se ia desenvolvendo em contexto de sala, promovendo a integração da família nas diferentes atividades escolares.

As mesas encontravam-se devidamente acompanhadas por cadeiras adequadas à faixa etária do grupo, sendo este o local onde crianças se instalavam para o acolhimento e para as atividades do período da manhã, uma vez que o espaço não possuía a área do tapete.

Existia um armário e um bloco compartimentado com gavetas onde eram guardados materiais diversos, duas estantes destinadas à arrumação de histórias, *Digital Versatile Disc* (DVD), livros pedagógicos, portefólios com os trabalhos de cada criança, jogos de mesa, copos com lápis e canetas de cor devidamente identificadas com os respetivos nomes, à semelhança dos cantis da água, a que as crianças recorriam autonomamente quando necessitavam.

A sala dispunha, também, de diversos recursos tecnológicos ao serviço da prática educativa, tais como uma aparelhagem, uma coluna de som, um *Liquid Crystal Display* (LCD) e um leitor de DVD, que serviam de apoio a diversas práticas, proporcionando ao grupo diferentes ferramentas e contextos de aprendizagem.

O espaço estava organizado em cinco áreas de brincadeira, em conformidade com o modelo pedagógico *High Scope*: área da casinha, área da biblioteca, área da garagem, área do desenho livre e área do quadro magnético. Aqui, as crianças exteriorizavam as suas emoções e sentimentos; desenvolviam a autonomia através da realização de escolhas e tomadas de decisão ligadas aos seus interesses pessoais; enfrentavam dificuldades; implementavam soluções; e mostravam-se independentes na utilização e consequente arrumação do material.

Para Oliveira-Formosinho et al. (1996) “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas em interações

positivas” (p.71), sendo imprescindível para o exercício de uma prática pedagógica saudável.

Assim sendo, a gestão do tempo estava organizada por rotinas diárias previamente estabelecidas, atendendo às necessidades do grupo. Esta organização temporal era muito importante para as crianças, uma vez que permitia que estas se situassem relativamente à organização do seu dia-a-dia escolar, compreendendo que os vários momentos seguiam uma ordem estruturada. Isto permitia que as crianças adquirissem, progressivamente, sentidos de orientação, confiança e segurança, essenciais ao seu bem-estar físico e emocional.

#### **1.1.4. Do Grupo de Educação Pré-Escolar**

O grupo de Educação Pré-Escolar era um grupo heterogéneo no que diz respeito às idades, composto por crianças entre a faixa etária dos 3 e os 5 anos, perfazendo um total de dezoito crianças. Sete crianças eram do sexo masculino e onze do sexo feminino, subdividindo-se em sete crianças de 3 anos, seis de 4 anos e cinco de 5 anos.

Existia uma criança diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo, que era acompanhada neste sentido com terapia intensiva diária, denominada por ABA, que trabalha na base da “aprendizagem sem erro” relativamente às normas e comportamentos sociais bem como do reforço de comportamentos positivos.

Ao longo do percurso de estágio pude fazer a minha caracterização do grupo, resultado de todas as observações e interações diárias estabelecidas.

Eram crianças bastante empáticas, que estabeleciam facilmente relações de proximidade, transparecendo constante interesse e motivação face às tarefas e dinâmicas diárias. Não se revelava um grupo exacerbadamente agitado, sendo crianças que dominavam todas as rotinas diárias e regras de conduta, aplicando-as convenientemente.

Fazendo sentido recuperar os estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, e fazendo a ponte com a visão de Piaget e Inhelder (1997) com as características do grupo de intervenção, as crianças encontravam-se no estágio pré-operatório, seguindo-se as características observadas mais evidentes: a função simbólica, o faz de conta e a capacidade de simulação recorrendo muito à imitação de comportamentos; o pensamento mágico e fantasioso, acreditando que a realidade é aquilo que sonham e pretendem, recorrendo a justificações com base na imaginação rejeitando o pensamento lógico; e o animismo em que colocam intenções, pensamentos, vozes e emoções próprias do comportamento do ser humano a brinquedos e objetos.

O egocentrismo intelectual pertencente a este estágio, em que as crianças se centram

apenas em si e não reconhecendo os pontos de vista distintos do seu, era um dos aspetos pouco salientes, pois era passível de notar a capacidade que o grupo tinha em colocar-se no lugar do outro, de partilhar, de ser unido entre si, fazendo poucas queixas dos colegas e revelando a capacidade de pedir desculpa acompanhado de um abraço e de um beijo.

As crianças demonstravam capacidade de resolução de problemas e conflitos recorrendo pouco aos adultos para esse efeito, uma vez que conversavam bastante entre si, partilhavam brinquedos, materiais e também conselhos, tornando-as num grupo muito coeso. Não obstante, algumas das crianças mais novas, nomeadamente da faixa etária dos 3 anos, geravam conflitos que não conseguiam resolver sozinhas solicitando a intervenção do adulto.

Denotavam-se crianças muito independentes no que diz respeito à realização de tarefas da rotina diária, tais como na arrumação dos espaços e nos momentos de higiene, no entanto, relativamente às refeições, nomeadamente ao almoço, surgiam aspetos que limitam o funcionamento do grupo.

Dentro do universo do grupo, destacavam-se algumas crianças que, em casa, estavam habituadas a que os alimentos lhes fossem dados à boca, outras alimentavam-se apenas do seu prato preferido diariamente, existindo também quem apenas comesse papas lácteas, frutas e outros alimentos passados. Estes aspetos, tornavam difícil o momento da refeição dado que estas crianças ou não gostavam de determinados pratos fazendo resistência a ingeri-los, ou revelavam-se incapazes de comer de forma autónoma e demonstravam dificuldades na mastigação, dado o hábito da ingestão constante de alimentos triturados.

De um modo geral, o grupo de Educação Pré-Escolar manifestou-se sempre muito ativo, envolvido, recetivo e disposto a aprender, e aderiu sempre com interesse, empenho e motivação a todas as dinâmicas e atividades propostas.

Revelaram ser crianças muito afetuosas, bem-dispostas, felizes e capazes de criar facilmente laços de amizade e companheirismo não só entre si, como também com todos os adultos que trabalham consigo diariamente.

## **1.2. Em Estágio – Do Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico**

A escola onde decorreu a prática pedagógica pertence a um agrupamento de escolas, sendo uma instituição de cariz público.

No que diz respeito ao local onde decorreu a prática educativa, a respetiva instituição apresenta como oferta educativa as valências de Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico e ATL.



Encontra-se situada na freguesia de Corroios, concelho do Seixal, e está inserida numa zona habitacional sossegada, rodeada de edifícios e moradias familiares e concorrente a uma outra instituição de ensino, onde se verifica algum fluxo de trânsito, nomeadamente nos momentos de entrada e saída dos alunos de ambas as escolas.

No que concerne às instalações, esta escola é do tipo P3, constituída por dois pisos, e apresenta uma planta funcional com condições adequadas ao exercício da prática educativa nas diferentes valências que oferece.

O edifício dispõe das seguintes instalações: 1 sala de Educação Pré-Escolar; 4 salas de 1º Ciclo do Ensino Básico; 1 sala de ATL; 1 sala de apoio pedagógico; 1 gabinete da coordenação pedagógica; 1 sala de convívio; 2 salas de arrumos; 1 biblioteca escolar; 1 ginásio/espço polivalente; 3 casas de banho; 1 cozinha; 1 refeitório e 2 espaços de recreio exterior.

No que respeita aos recursos humanos, pertencem à instituição os seguintes elementos: 1 coordenadora pedagógica; 1 educadora de infância; 6 professoras de 1º Ciclo do Ensino Básico; 2 professoras de apoio; 1 professora de Educação Especial; 1 professor de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) de Educação Física; 2 professoras de AEC de Inglês; 2 professoras de AEC de Expressões Integradas; 2 auxiliares de sala em Educação Pré-Escolar; 3 auxiliares de ação educativa; 2 cozinheiras; 2 auxiliares de cozinha e os encarregados de educação.

A instituição dispõe da Educação Física e do Inglês como atividades curriculares integradas na rotina semanal das turmas de 1º Ciclo do Ensino Básico e das Expressões Integradas e da Natação como atividades extracurriculares, ou seja, áreas de opção. Disponibiliza, também, a título particular e por intermédio do agrupamento, acompanhamento no âmbito da Psicologia e da Terapia da Fala mediante as necessidades dos alunos.

O horário de funcionamento da escola é das 07h45 às 19h, de segunda a sexta-feira, estando aberto durante todo o ano civil salvo datas festivas e feriados, não fechando portas para férias

### **1.2.1. Projeto Educativo**

O Projeto Educativo do agrupamento, que abrange a instituição de ensino onde decorreu o estágio referido, contempla orientações educativas para um intervalo de tempo de três anos, estando o atual em vigor do ano 2016 ao ano 2020, e consagra os princípios, valores, metas e estratégias pelo qual o mesmo se rege, com vista ao bom exercício da sua

função educativa.

Em conformidade com Decreto-Lei nº137/2012, de 2 de julho, artigo 9-A, alínea 2a, um Projeto Educativo constitui-se como um documento norteador fundamental ao exercício da prática educativa, uma vez que se

constitui um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva.

Assim sendo, o Projeto Educativo do agrupamento e, respetivamente da escola visada, cujo lema é “Construímos futuro(s)” apresenta como missão “Educar as crianças e os jovens da comunidade da sua área de influência para que venham a ser indivíduos responsáveis, profissionais competentes e cidadãos participativos e solidários” (p.8), tendo como visão “Um Agrupamento de Escolas que promove experiências educativas orientadas para o desenvolvimento de projetos de vida gratificantes e comprometidos com o interesse coletivo” (p.9), respeitando os fundamentos necessários para este fim.

Emergem, deste modo, valores como a responsabilidade, a colaboração, o respeito, a excelência e a equidade, sustentados pela importância da participação dos diferentes atores educativos na criação de ambientes estimulantes de aprendizagem com fim ao cumprimento dos objetivos definidos, o pensamento crítico, a predisposição interventiva, a capacidade de resolução de problemas e a constante partilha de diferentes perspetivas e experiências num ambiente de total comunicação e confiança mútua, valorizando o pluralismo de opinião.

Salientam-se, também, o interesse pela preparação de excelência dos alunos com vista à sua inserção no mercado de trabalho, espelhada pela capacidade de inovação e de saber marcar pela diferença, e o estabelecimento de igualdade de oportunidades a nível escolar e, mais tarde, profissional. Todos estes princípios orientadores visam, de acordo com o Projeto Educativo da instituição, acabar com algumas barreiras que, atualmente, ainda condicionam o sucesso dos alunos.

Tendo em conta a missão e a visão preconizadas pelo Projeto Educativo da instituição, criar condições para que os alunos sejam, atual e futuramente, agentes de mudança e sujeitos ativos em prol do desenvolvimento da sociedade, é possível corroborar a visão de Weber (1990, citado por Costa, 2003), que afirma que “Falar de projetos é abrir campos novos, na ordem do possível, é falar do que está por inventar, para criar, que não é dado. É dizer que não há modelo, e que é possível transformar o existente” (p.25).

### 1.2.2. Do Modelo Pedagógico de Sala

A existência de diferentes modelos pedagógicos, espelha as distintas formas de conceber a educação por parte dos educadores/professores, permitindo-os adotar aquele que mais se enquadra nos seus pressupostos da prática pedagógica mediante os princípios, regras, valores e métodos que apresentam.

Neste decurso, e de acordo com Fernandes (2015)

Modelos Pedagógicos são formulações de quadros interpretativos baseados em pressupostos teóricos utilizados para explicar ou exemplificar as ideias pedagógicas e servem de referência e parâmetro para se entender, reproduzir, controlar e/ou avaliar a prática pedagógica, entendida como uma parte do fenómeno educativo. (p. 27)

Assim sendo, a adoção de um modelo pedagógico por parte do docente, vai ditar a forma como o mesmo conduz as suas práticas de ensino-aprendizagem, a maneira como interage com os alunos bem como as estratégias adequadas à exploração das suas competências e aptidões.

O modelo pedagógico vigente na instituição de ensino, assenta no Modelo Tradicional, onde “o professor é o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, repassando seu conhecimento aos alunos, normalmente por meio de aula teórica” (Santos, 2011, citado por Krüger, 2013, p.222).

À luz da visão de Schmitz (2006, citado por Gomes, 2018), no âmbito do Modelo Tradicional e assumindo uma atitude transmissiva de conhecimentos, o professor acreditava que o próprio

como adulto, já descobriu as “verdades” sobre o mundo, as pessoas, as ideias... e precisa em sua função de expectador e animador fazer com que o aluno descubra estes conhecimentos. O professor assume, assim, a condição de modelo e referência para seus alunos, que na categoria de aprendizes precisam imitar seu mestre para aprender (p.77).

Esta abordagem considera que o homem é capaz de memorizar diversas informações, das mais simples às mais complexas dada a sua inteligência, sendo necessário que o professor decomponha e simplifique os conteúdos a serem estudados para mais facilmente serem adquiridos pelos alunos (Leão, 1999).

O recurso a uma pedagogia transmissiva/expositiva, é uma das principais características do Modelo Tradicional, que credencia “o papel do professor como o transmissor dos conhecimentos e o ponto fundamental desse processo será o produto da

aprendizagem (a ser alcançado pelo aluno)” em que se o aluno tiver a capacidade de reproduzir as informações por si expostas “ainda que de forma automática e invariável” considera-se que ocorreu aprendizagem (Mizukami, 1986, citada por Leão, 1999, p.194).

Este modelo preconiza, de acordo com Saviani (1991), a seguinte estrutura que importa destacar:

(...) na lição seguinte começa-se corrigindo os exercícios, porque essa correção é o passo da preparação. Se os alunos fizerem corretamente os exercícios, eles assimilaram o conhecimento anterior, então eu posso passar para o novo. Se eles não fizeram corretamente, então eu preciso dar novos exercícios, é preciso que a aprendizagem se prolongue um pouco mais, que o ensino atente para as razões dessa demora, de tal modo que, finalmente, aquele conhecimento anterior seja de fato assimilado, o que será a condição para se passar para um novo conhecimento. (p.56)

Compreende-se assim que, sumariamente, na implementação do Modelo Tradicional os alunos apresentam um papel passivo na construção de conhecimentos, assumindo o professor o total controlo da ação pedagógica, avaliando, essencialmente, por intermédio de trabalhos de casa e provas escritas.

Não obstante do seguimento da linha do Modelo Tradicional, a docente adaptava a sua prática consoante a possibilidade de introdução de diferentes recursos e estratégias, possibilitando a realização de aulas dinâmicas e lúdicas.

A professora titular da turma de 1º Ciclo do Ensino Básico, utilizava alguns recursos conforme a sua possibilidade de introdução nas diversas temáticas, aliando à metodologia da Escola Tradicional estratégias que permitiam a realização de aulas que despertassem o interesse e envolvimento dos alunos. A título de exemplo, a docente preparava atividades pedagógicas no exterior como alternativa ao manual escolar, quebrando a rotina e motivando a turma a aprender através de diferentes estratégias.

Neste sentido, Dohme (2003) perspetiva que

As atividades lúdicas podem colocar o aluno em diversas situações, onde ele pesquisa e experimenta, fazendo com que ele conheça suas habilidades e limitações, que exercite o diálogo, liderança seja solicitada ao exercício de valores éticos e muitos outros desafios que permitirão vivências capazes de construir conhecimentos e atitudes. (p.113)

Dada a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento de aprendizagens significativas nos alunos, e considerando-as como um pressuposto importante no desenvolvimento da prática pedagógica, as estratégias adotadas pela estagiária ao longo das

intervenções em contexto de estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico tiveram como base isso mesmo, a promoção de momentos de aprendizagem de forma lúdica, dinâmica, motivadora e entusiasta, aliados à interdisciplinaridade de áreas curriculares.

O facto de ter trazido para a turma propostas de aulas diferentes face ao modelo pedagógico seguido pela professora titular, e pelo restante corpo docente, colocou em evidência a partilha de ideias, ferramentas e de estratégias pedagógicas diferentes, promovendo um ambiente de constante aprendizagem e trabalho de equipa entre a mesma e a estagiária, pois um trabalho cooperativo “pressupõe (...) colaboração, troca de conhecimentos, partilha de experiências” (Peralta, 2002, p.17, citado por Serafim, 2017, p.7), contribuindo para o enriquecimento das suas práticas docentes.

### **1.2.3. Da Sala de 1º Ciclo do Ensino Básico**

Em conformidade com Estrela (1994), “A valorização do espaço ou a valorização do tempo (...)” são entendidos “(...) como condicionante da relação pedagógica” (p.39), compreendendo que os mesmos exercem, de facto, grande influência no processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, no que diz respeito ao espaço físico da sala do 1º Ciclo do Ensino Básico, esta assumia uma forma quadrangular, cujo espaço era substancialmente amplo para o exercício da função, dispondo de iluminação artificial e também natural, que chegava através das três grandes janelas. O espaço oferecia uma temperatura amena, possibilitando o confortável envolvimento dos alunos nas atividades letivas.

De acordo com o que pude auferir ao longo da prática profissional, as mesas estavam dispostas por filas horizontais, dificultando o campo de visão de alguns alunos face ao posicionamento do quadro e ao local onde, habitualmente, se encontrava a docente.

Dada esta situação, a professora titular reestruturou duas vezes a disposição da sala de aula, de forma a favorecer a aprendizagem de todos os alunos, atendendo às suas necessidades individuais. Estas reorganizações do espaço, decerto, influenciaram “positivamente, tanto os comportamentos das crianças como um melhor desenvolvimento de todo o processo ensino-aprendizagem” (Fernandes, 2005, p.70).

A sala possuía duas portas: uma de entrada e outra de saída, dando a primeira acesso ao corredor da escola, e a segunda ao espaço exterior, ao recreio.

Relativamente às características mais específicas, o espaço surgiu agradavelmente decorado com dois placares onde eram afixadas produções dos alunos, de forma rotativa entre

a turma do período da manhã e do período da tarde, dado que a instituição funcionava com horário duplo.

O espaço dispunha de um quadro de ardósia; de uma tela de projeção e do respetivo retroprojektor; da secretária de trabalho da docente, devidamente equipada com compartimentos de arquivo, um computador; e um placar na retaguarda onde eram afixados documentos de índole diversa, a título de exemplo, o horário semanal, as planificações mensais e os mapas de controlo do leite escolar. Do mesmo modo, o espaço encontrava-se equipado com armários de arrumação de manuais escolares, cadernos, estojos e de materiais de desgaste utilizados regularmente, bem como com mesas retangulares e as respeitantes cadeiras adaptadas à estatura física dos alunos, garantindo a sua postura correta e confortável.

Os materiais da sala de trabalho, à semelhança da escola na sua generalidade, eram materiais sensivelmente antigos e desgastados, apesar da instituição de ensino ter sofrido obras por parte da Câmara Municipal, tendo-se vindo a verificado um melhoramento significativo na sua estruturação e decoração.

Não obstante, e no que diz respeito à sala onde decorreu o estágio, o espaço e os materiais apresentavam-se em bom estado de conservação e aptos para a o seu manuseamento e utilização.

Também a organização do tempo merece espaço de enfoque, dado que os “professores e alunos passam (...)” a maioria do tempo “(...) em interação no âmbito do processo de ensino-aprendizagem” (Damião, 1996, p.94).

No que concerne à organização do tempo letivo da turma de 1º Ciclo do Ensino Básico, este compreendia-se entre o período das 8h00 da manhã às 13h00 da tarde.

Os tempos de trabalho eram devidamente estipulados pelo horário semanal de sala, que respeitava os momentos destinados às disciplinas de Português, Estudo do Meio, Matemática e Expressões, todas elas lecionadas pela professora titular.

Durante o período letivo os alunos tinham períodos de exposição teórica de conteúdos que pressupunha participação coletiva e circunstâncias de trabalho autónomo, sucedidas da respetiva correção em grande grupo, recorrendo, maioritariamente, ao quadro de ardósia onde à semelhança da docente, também os alunos resolviam/corrigiam as tarefas.

Como rotina matinal, os alunos sentavam-se nos seus respetivos lugares e os “Chefes de Sala” iniciavam a distribuição do material escolar, que ficava armazenado nos armários destinados ao efeito em sala de aula. Os “Chefes de Sala” eram eleitos à segunda-feira pela professora titular, ficando responsáveis pela entrega e recolha dos materiais ao longo de toda a semana.

Após este momento, os alunos abriam a lição do dia no caderno diário, realizavam a tabuada e conjugavam um verbo no presente do indicativo escolhido, diariamente, pela docente. Pelo que pude auferir junto da professora titular, esta rotina surgiu com o intuito dos alunos praticarem exercícios basilares que vinham a ser gradualmente esquecidos, comprometendo a realização de trabalhos escolares de complexidade superior.

Sumarizando, e corroborando a perspectiva de Acorsi (2007), a disposição do espaço e a organização do tempo permitem que a escola não apenas ensine e regule através do currículo, mas também de sua arquitetura, seus espaços e tempos, fazendo com que a aprendizagem não se dá apenas por aquilo que a escola possibilita, mas também por aquilo que não tem lugar, por aquilo que está silenciado em seu interior. (p.57)

De facto, a organização do espaço e do tempo/rotinas é fundamental para a antecipação e compreensão dos diferentes momentos do quotidiano escolar por parte dos alunos, proporcionando-lhes sensações de bem-estar, tranquilidade e de antevisão de toda a ação. Estes dois fatores, devidamente estruturados, contribuem positivamente para um ambiente potencializador de aprendizagens e consequente alcance de metas e objetivos curriculares.

#### **1.2.4. Do Grupo de 1º Ciclo do Ensino Básico**

A turma de 1º Ciclo do Ensino Básico era uma turma heterogénea no que diz respeito aos anos de escolaridade e às idades, sendo uma turma multinível constituída por alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, perfazendo um total de vinte e um alunos. Dez alunos eram do sexo masculino e onze do sexo feminino, subdividindo-se em dois alunos de 8 anos, treze de 9 anos e seis de 10 anos.

Existia um aluno diagnosticado com distúrbios na linguagem, que era devidamente acompanhado pela terapeuta da fala, e dois alunos diagnosticados com dislexia usufruindo de seguimento por parte da professora de Ensino Especial, em sessões previamente agendadas pela instituição de ensino.

De um ponto de vista global, e considerando a caracterização realizada fruto das observações e interações diárias estabelecidas com a turma, desta faziam parte alunos bastante empáticos, que estabeleciam facilmente relações de proximidade e afetividade com os adultos, porém denotando-se, em alguns casos, um elevado grau de carência afetiva, que acabava por se refletir numa extrema necessidade de proximidade constante com os adultos.

Era uma turma bastante assídua, salvando-se exceções de doença e de consultas médicas, que demonstrava ter as rotinas e as regras bem interiorizadas, chamando-se a atenção entre si sempre que algum colega não cumpria com as condutas estabelecidas.

Os alunos desta turma revelaram-se bastante maduros, autónomos e extremamente responsáveis, refletindo uma preparação a nível pessoal, social e académico bastante sólida desde o início do seu percurso de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Não obstante de ser uma turma bastante conversadora, e de alguns elementos terem dificuldade em manterem-se focados e atentos sem destabilizar os colegas, revelou-se, de grosso modo, atenta e envolvida em todas as atividades de sala de aula, participativa, dinâmica e criativa, conferindo o seu máximo de brio nos trabalhos a realizar, não descurando dos seus organizadíssimos cadernos diários. Eram alunos com um elevado espírito de cooperação e solidariedade, entreadjudando-se sempre que possível, partilhando sempre que possível, mesmo sem qualquer advertência prévia.

No que diz respeito à preservação e manutenção dos espaços, os alunos mantinham-nos limpos e arrumados, mostrando-se muito responsáveis e zelosos.

Apesar da maturidade, existiam alunos que ainda não apresentavam sólidas capacidades de resolução de problemas e conflitos de forma autónoma, recorrendo frequentemente aos adultos para esse efeito. Não obstante, na generalidade, a turma dialogava bastante entre si, partilhava jogos, brinquedos e brincadeiras, guardava segredos, pedia conselhos, tudo isto num ambiente de constante união e proteção, pois era uma turma que, na sua maioria, vinha a criar laços desde o 1º ano de escolaridade.

Manifestaram-se, ao longo de todo o percurso, alunos muito proativos, recetivos e dispostos a aprender, aderindo com grande interesse, empenho e motivação a todas as dinâmicas de aula propostas e cujos resultados escolares são muito positivos.

### **1.3. Da Prática Profissional em Contexto de Pré-Escolar à Problemática das Questões de Partida**

Desde o primeiro contacto com o grupo de Educação Pré-Escolar que iniciei o processo de observação, começando por registar diariamente momentos significativos no meu diário de bordo.

Este registo e recolha de dados é um passo importante no processo, pois constitui-se como o alicerce de uma das componentes inerentes à unidade curricular de prática de ensino supervisionada: a implementação de um projeto de intervenção ao longo do contexto de



estágio.

O facto de, no ano letivo 2018/2019, ter tido a oportunidade de lecionar numa escola onde a diversidade de culturas era uma realidade muito proeminente, permitiu-me, por um lado, experienciar uma constante partilha de realidades distintas, de respeito e de valorização da diversidade, e por outro, verificar de que forma esta diversidade pode ser um potencializador de aprendizagens significativas na escola.

Não obstante deste forte interesse pela temática, sempre estive recetiva ao surgimento de outro tipo de questões, interesses, ou necessidades por parte das crianças do grupo. Assim, o primeiro passo foi a criação de empatia e de relação com as crianças, e os já mencionados observação e registo de evidências com o principal intuito de identificar a problemática sobre a qual viria a intervir.

Neste decurso, surge o projeto de intervenção intitulado de “Múltiplos Seres, Múltiplos Saberes – imersão quotidiana da multiculturalidade na Educação Pré-Escolar”, como fruto de uma forte vontade pessoal de trabalhar e investigar sobre a temática da multiculturalidade, que conjugada com o levantamento de questões por parte do grupo e com a diversidade cultural que apresentava, permitiram a junção perfeita destas duas dimensões.

Começaram a surgir algumas evidências interessantes fruto de conversas informais entre as crianças, tais como: a resposta da L.P. *“é castanho claro”* em relação à cor de pele de uma colega do grupo; a nomeação de um lápis como sendo *“o lápis cor de pele”* que a B.V. pediu emprestado ao colega A.A., em que eu após ter perguntado a este último o porquê dessa nomeação, justificou dizendo *“porque é uma cor diferente das outras”* e a continuação da conversa em que comparei o lápis com a minha pele e constatei que este não correspondia à sua cor, ao que a B.V. afirma *“à minha também não, eu sou castanha”*.

Surgiu também um diálogo muito enriquecedor entre duas crianças, num momento de brincadeira livre, em que o L.N., ao espreitar pela lente do robô do colega R.S. onde se viam diversas constelações disse *“estou a ver planetas”*. Neste sentido, interpelei-o perguntando o que era um planeta, ao que o mesmo me respondeu *“é onde as criaturas vivem”*, desencadeando-se a seguinte conversa entre grupo:

Estagiária: *“As pessoas que vivem no planeta terra são todas iguais?”*

F.B.: *“São todas diferentes.”*

L.P.: *“Algumas são castanhas e algumas são brancas. Outras são só morenas.”*

Estagiária: *“E digam-me lá o que gostavam de saber sobre isso...”*

L.P.: *“As cores de todos os meninos porque são diferentes. Também há amigos castanhos claros e castanhos escuros. Alguns que não são castanhos são de outro planeta e*

*outros que são muito branquinhos são de outro planeta.”*

Foi a partir destes e de outros momentos vividos que, percebi que seria bom para o grupo intervir no âmbito da multiculturalidade, dando ouvidos às suas necessidades, proporcionando a busca de respostas e contribuindo para o desenvolvimento de aprendizagens significativas através da cultura, individualidade e identidade de cada uma das crianças do grupo.

O projeto supracitado apresenta um percurso encadeado, lógico, que permitiu que partindo da questão debatida sobre os planetas, a diversidade de continentes, da fauna e da flora do planeta terra, passando pelos diferentes tons de pele existentes no mundo e terminando com uma viagem pelos diferentes países de origem de crianças do grupo e das respetivas famílias, todos terminássemos este percurso mais enriquecidos a diversos níveis.

Todas as atividades planificadas foram pensadas paralelamente com o projeto pedagógico de sala “O planeta nas nossas mãos”, de modo a estabelecer continuidade entre estas e o trabalho desenvolvido pela educadora.

Terminado este percurso de estágio, com a apresentação do projeto de intervenção a toda a comunidade escolar, verificou-se que este teve um impacto significativo na aprendizagem do grupo de Educação Pré-Escolar, muito devido ao facto de ter surgido através de curiosidades e interesses das crianças, que permitiram que durante este percurso trabalhássemos sobre uma pedagogia multicultural, respeitando todas as áreas de conteúdo de forma interdisciplinar. Neste sentido, Silva et al. (2016) defendem que que

É esta curiosidade e interesse das crianças por explorar e compreender que dará progressivamente lugar à sua participação no desenvolvimento de projetos de aprendizagem mais complexos, que mobilizam diferentes áreas de conteúdo. Não há, assim, uma oposição, mas uma complementaridade e continuidade, entre o brincar e as aprendizagens a realizar nas diferentes áreas de conteúdo. (p.31)

Todas as dinâmicas, tiveram como primeiro requisito isso mesmo, ser o espelho das necessidades de aprendizagem que o grupo transpareceu ao longo do período de observação bem como ao longo de toda esta jornada. Assente sobre objetivos formativos de diversas índoles, o projeto de intervenção permitiu que as necessidades fossem dando lugar às potencialidades, sendo notória a evolução do grupo entre o primeiro e o último dia de implementação, no que diz respeito ao seu desenvolvimento global.

Foi, a partir de todas as observações, experienciadas e momentos vividos neste contexto de estágio que, cheguei ao problema de investigação, que *visou compreender e identificar a influência das relações multiculturais na aprendizagem significativa das*

*crianças na Educação Pré-Escolar*, e às questões norteadoras:

- Como as relações multiculturais promovem situações de aprendizagem significativa nas crianças?
- Como a diversidade cultural favorece o enriquecimento no desenvolvimento global das crianças?
- Qual o papel do educador perante a multiculturalidade na sala de aula?

Assim, importa-me na qualidade profissional de educação em formação, compreender de que modo a convivência de crianças de culturas diversas, em contexto escolar, podem influenciar e ser relevantes para a produção de aprendizagens significativas, o seu impacto no desenvolvimento global das crianças e a posição do educador face a esta realidade numa sala de aula.

## **Capítulo II**

### ***Referencial Teórico***



Uma vez que este estudo incide sobre a influência das relações multiculturais na aprendizagem significativa das crianças na Educação Pré-Escolar, é importante enunciar autores cujas teorias fundamentem os temas (i) multiculturalidade – a diversidade cultural na escola, (ii) aprendizagem significativa e (iii) o papel do educador perante a diversidade cultural, de forma a sustentar todo o processo investigativo.

## **2.1. Multiculturalidade – A Diversidade Cultural na Escola**

A cada dia que passa, denota-se uma grande crescente de uma sociedade multicultural resultante das constantes migrações humanas para os países desenvolvidos, fixando-se principalmente nas grandes cidades.

Segundo Souta (1997),

Assiste-se na sociedade portuguesa, e muito em particular nas áreas metropolitanas, a transformações significativas na sua população escolar. Acentua-se, em cada dia que passa, a heterogeneidade cultural, em termos étnicos, linguísticos e mesmo religiosos. Também Portugal é cada vez mais uma sociedade multicultural. (p.93)

Importa, primeiramente, definir o conceito de cultura que, dada a sua complexidade não se apresenta como uma definição unívoca. Deste modo, e de acordo com a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural promulgada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a cultura deve ser considerada como

o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afectivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as formas de viver em comunidade, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. (p.1)

Sendo a cultura um leque de aspetos identitários de um povo e dada a contínua miscigenação de povos nos diversos países recetores, emerge o conceito de multiculturalidade, definindo-se como um “(...) fenómeno que implica convivência num mesmo espaço de diferentes culturas (...) revelando-se (...) uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vista a fins comuns (...)” (Freire, 2006, p.157).

Segundo a Base de Dados de Portugal, Pordata, ao ano de 2019, dos 10.286.263 habitantes, 72.725 são imigrantes, tendo-se verificado um aumento contínuo deste número desde o ano de 2012, data à qual se registam 14.606 imigrantes permanentes. De facto, pode-se concluir que ao longo dos anos, Portugal tem registado um aumento substancial de

imigrantes, acolhendo população de vários cantos do mundo, sendo “um dos países comunitários com aumento mais rápido de imigrantes, num curto espaço de tempo nos últimos anos” (Ramos, 2003, p.269).

Este aumento levou a um grande impacto nas escolas e na sua população escolar, pois em conformidade com Cardoso (1996) “A crescente diversidade étnica da sociedade portuguesa tem vindo a refletir-se, nos últimos anos, de modo significativo na composição demográfica, socioeconómica e cultural das escolas. Esta realidade coloca novos desafios aos diversos níveis e agentes do sistema educativo” (p.5).

Neste decurso, surge a pertinência de distinguir dois conceitos que surgem associados ao conceito de multiculturalidade, a diferença e a diversidade que, se apresentam como conceitos distintos, porém utilizados comumente de forma indiferenciada.

Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, diferença define-se como “falta de semelhança, alteração”, enquanto que diversidade significa “variedade (...) multiplicidade”. No sentido de explicitar esta distinção, Cunha (2014) afirma que falar em multiculturalidade “é falar em diversidade e não em diferença”, acrescentando que

A diferença será, por certo, um atributo de classificação entre os animais. Nós não somos diferentes. Nós somos diversos. O homem situa-se no plano da diversidade.

Depois da evolução até ao *homo sapiens sapiens*, a base genética do ser humano tem ficado essencialmente a mesma até aos dias atuais. (p.15)

Deste modo, e de forma a dar resposta à crescente diversidade cultural em Portugal, é importante que as escolas comecem a adaptar uma educação multicultural, que se baseia num conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível de sistema, de escola e de classe, cujo objetivo é promover a compreensão e tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas através da mudança de percepções e atitudes com base em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida. (Carrington & Short, 1989, citados por Cardoso, 1996, p.9)

O estabelecimento de tais estratégias vem permitir a instituição de uma educação integradora, de qualidade, em que as escolas respeitam e valorizam cada cultura, ao invés de rejeitar identidades, forçando a aculturação às normas sociais vigentes no país.

As escolas, ao assumirem-se como multiculturais, tornam o processo de ensino-aprendizagem mais rico, uma vez que “as turmas se tornaram microcosmos da diversidade da sociedade mundial e a compreensão transcultural tornou-se uma condição indispensável para o estabelecer de um bom clima de aprendizagem nas escolas de todo o mundo” (UNESCO, 1995, p.12).

É também fundamental que a diversidade cultural na escola seja vista como um aspeto potencializador de aprendizagens.

Assim, e recuperando a visão de Souta (1997), a multiculturalidade não passa apenas pela aceitação e constatação da diversidade, mas sim em ir mais além, incluindo e valorizando a diversidade como um aspeto enriquecedor do currículo e consequentemente das práticas pedagógicas, implicando “noções de reciprocidade e troca na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas (...) entre os indivíduos portadores de diferentes culturas” (Vieira, 1999, p.2).

Assumindo que a multiculturalidade assenta não só no respeito pelas especificidades socioculturais de pessoas de diferentes culturas, pertencentes à nossa sociedade, como também na sua preservação e divulgação, a reciprocidade supracitada, ou também designada por Sanvisens, citado por Cabanas (2002, p.52) como “(...) a educação como relação (por realizar uma ponte transmissiva) (...)” é o ponto chave para fazer da multiculturalidade a alavanca para um novo conceito de aprendizagem nas escolas.

É inegável a grande influência que a dimensão cultural exerce na educação. Desde o momento em que se passa para o lado de dentro do portão da escola, que começa a interação, a partilha, a aprendizagem, ainda que de forma indeliberada. De facto, a cultura

é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados (...) favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. (Candau, 2011, p.253)

Face a toda a esta realidade, em que a população escolar se constitui, cada vez mais, por uma variedade de identidades socioculturais, importa “(...) instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar com a diversidade” (Ferreiro, 2001, citada por Lerner, 2007, p.9). A mesma autora evidencia que o grande desafio do futuro é não negar, isolar, tolerar, assumir positivamente ou negativamente a diversidade, mas sim transformá-la numa vantagem pedagógica.

O facto de haver convivência entre indivíduos de diferentes culturas no mesmo espaço e tempo de ação, seja ele a escola ou a própria sala, não pressupõe a total reciprocidade na aprendizagem dado que “os objetos, pessoas, situações e acontecimentos não têm significado senão quando ele é construído e partilhado socialmente na interação que os indivíduos estabelecem” (Ferreira, 2004, p.183).



Importa que, esta diversidade seja materializada, sendo o alicerce da implementação de práticas pedagógicas significativas singulares, construídas de forma coletiva, uma vez que, de acordo com Ferreira (2004),

as interações sociais são processos de relação, comunicação e identificação que permitem a negociação das definições da realidade de cada indivíduo e facilitam a criação de entendimentos comuns acerca do significado de símbolos e acções e a sua aceitação mútua (...) constituem-se em “saídas” e recursos para a expressão individual e reconhecimento pessoal e social. (p.183)

Esta transformação requer um caminho longo. É do conhecimento geral que a escola portuguesa está concebida para oferecer uma educação padronizada, assente em conceitos, ideias e práticas pedagógicas que respeitam o cariz científico das diversas áreas do currículo.

Na verdade, esta conceção assume a normalização dos interesses, curiosidades e necessidades, considerando a escola um lugar onde todos se encontram para aprender novos conteúdos do currículo, ignorando aqueles que se manifestam de forma natural através da entidade de cada um e que, decerto, enriquecem a sua aprendizagem e melhoram a sua visão do mundo.

Neste sentido, Saviani (2011) afirma que,

a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. (...) não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. (p.14)

Ainda neste decurso, Andrade et al. (2009) esclarecem que,

Apesar de todas as críticas a esse modelo normatizador e homogeneizador da instituição de ensino, ninguém discorda que a educação escolar tem um papel fundamental a desempenhar na construção e na valorização de um mundo verdadeiramente plural, onde caibam todos e todas, onde todas as culturas, etnias e identidades sejam respeitadas. Nessa perspectiva, o que se critica aqui não é a escola, mas a forma como tradicionalmente nós a entendemos. (p.42)

Em síntese, é importante que a escola possibilite, mediante todos os ajustes e desenvolvimento de ferramentas necessários, que se abram portas para a implementação de pedagogias multiculturais, permitindo a construção de aprendizagens significativas a partir das diversas vivências quotidianas da população escolar, valorizando e materializando a diversidade cultural por ela traduzida.

## 2.2. Aprendizagem Significativa

Durante vários séculos, a aprendizagem foi encarada como um processo de memorização de conhecimentos que deveriam ser reproduzidos mecânica e corretamente, tornando-se um hábito e não havendo participação nem reflexão sobre as matérias estudadas.

De facto, é inerente ao desenvolvimento do ser humano a colocação de questões, a procura de respostas, a produção de saberes e a busca de significados que os representem, uma vez que “Aprender é a maior prova da maleabilidade do ser humano, porque, mais que adaptar-se à realidade, passa a nela intervir” (Demo, 2008, p.47).

Assim, a conceção de aprendizagem passiva e meramente instrutiva, vem dar lugar, atualmente, a uma pedagogia de construção e participação que, em conformidade com Oliveira-Formosinho et al. (2007),

centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-históricos-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação. (pp.18-19)

Deste modo, pode-se afirmar que o sujeito passa a ser o autor do seu processo de aprendizagem através da construção de significados que, vão ditar a sua própria interpretação do mundo, resultado da constante relação e interação com os outros.

Neste sentido, Piaget (2010) considera que aprender

É uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, na medida em que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziriam a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio. (p.14)

Compreende-se assim que, o conhecimento não é, ao contrário do que se acreditava na antiguidade, um relativismo absoluto, uma vez que está sujeito ao modo de aprendizagem de cada sujeito bem como à atribuição de significado/interpretação/sentido que este constrói (Oliveira, 2002, p.166).

Surge, deste modo, a Teoria da Aprendizagem Significativa desenvolvida por David Ausubel, que espelha a corrente cognitivista, através da qual explica, à sua luz, como ocorre o

processo de aprendizagem (Moreira & Masini, 2006).

De acordo com a visão de Ausubel (2000)

O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (“saber”) que envolve a interação entre ideias “logicamente” (culturalmente) significativas, ideias anteriores (“ancoradas”) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o “mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos. (p.1)

Clarificando o supracitado, a aprendizagem significativa ocorre quando o sujeito interliga uma nova informação a um conceito já existente na sua estrutura cognitiva, permitindo que esta última constitua, para si, significado (Moreira, 2006). O mesmo autor contrapõe, de forma a clarificar conceitos, um processo de aprendizagem oposto ao de aprendizagem significativa, a aprendizagem mecânica, evidenciando que através desta “novas informações são apreendidas praticamente sem interagirem com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva (...) não interagindo com aquela já existente na estrutura cognitiva e pouco ou nada contribuindo para sua elaboração ou diferenciação” (Moreira, 2006, p.16).

Importa notar que, Silva et al. (2016) concretizam as aprendizagens significativas nos princípios e fundamentos da pedagogia para a infância nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), ao afirmar que “As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem” (p.8), validando as relações interpessoais entre os diferentes agentes do processo educativo e a aprendizagem pela ação como aspetos impulsionadores da construção de aprendizagens significativas.

Tendo em conta a visão de diversos autores que preconizam modelos pedagógicos em que a aprendizagem pela ação é um princípio base, tal como o modelo *High Scope* é “através da aprendizagem pela ação – viver experiências diretas e imediatas e retirar delas o significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 1997, p.5).

Seguindo a linha de pensamento dos mesmos autores (Hohmann & Weikart, 1997), não é significativo receber informações sem que estas advenham da aprendizagem através de situações vividas e experienciadas pelo sujeito. Neste sentido, e segundo Piaget, citado por Catita (2007),

as crianças aprendem através das experiências práticas iniciais. As ideias que se desenvolvem através dessas experiências práticas, vão-se transformando em conceitos, como resultado da acumulação de informações e experiências que se confrontam com os conhecimentos adquiridos e que contribuem para a construção do mundo real das crianças. (p.6)

Apesar de o sujeito, a criança, ser o principal agente construtor da própria aprendizagem, é de ressaltar o papel do educador de infância no que alude à criação de ferramentas/estratégias e à produção de ambientes que permitam o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Assim, e indo ao encontro da perspectiva de Hohmann e Weikart (1997), os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças (...) não dizem às crianças o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem. (p.27)

Ao adotarem esta postura, os educadores compreendem que a supramencionada aprendizagem pela ação, é fulcral na aquisição de significados que vão permitir a consequente interligação de novas informações, proporcionando às crianças a criação de aprendizagens significativas.

“A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (Silva et al., 2016, p.5), o que faz com que este apresente, assim, um papel e uma influência importantíssimas perante a sua ação, e concomitantemente perante o desenvolvimento do seu grupo.

### **2.3. O Papel do Educador perante a Diversidade Cultural**

O surgimento da Educação Pré-Escolar remonta ao século XIX, fruto do ingresso da mulher no mercado de trabalho e da sua afirmação na classe média que lhe veio conferir cada vez mais educação e influência (Vasconcelos et al., 2003), levando à necessidade de alterações na estrutura familiar.

Em consonância com o autor, Vasconcelos et al. (2003), este constata que o aparecimento da Educação Pré-Escolar na sociedade

desde sempre esteve ligada, por um lado, à necessidade social do trabalho feminino, sobretudo no meio operário, por outro lado, às ideias pedagógicas da Escola Nova que

tiveram aceitação na classe média mais esclarecida. Assim desenvolveram-se em muitos países dois sistemas de cuidados infantis - um com preocupações de guarda e assistência social e outro com preocupações educativas. (p.15)

Com a evolução dos tempos, surge, em 1997, a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2), que define a Educação Pré-Escolar como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Considerando a criança como figura central no processo educativo, e assumindo a importância do seu desenvolvimento global ao longo dos, sensivelmente, três anos de percurso, a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo IV, artigo 10), preconiza diversos objetivos pedagógicos para a Educação Pré-Escolar, dos quais, pertinentemente, evidencio os seguintes:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas.

Analisando os objetivos supramencionados e compreendendo a Educação Pré-Escolar como, posterior ao seio familiar, um dos primeiros contactos com o que é a socialização, pode-se afirmar que esta visa proporcionar ambientes e estratégias que permitam às crianças desenvolver-se no seu pleno, tendo como objetos centrais na definição de objetivos a cidadania e a diversidade cultural, considerando-os fulcrais no desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Solidificando esta perspetiva, Silva et al. (2016), através das OCEPE, que se constitui como um documento norteador da ação do educador de infância, preconizando orientações que o ajudam a tomar decisões face às suas práticas pedagógicas, perspetivam que

todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades

de aprendizagem de cada criança (p.10).

É uma verdade, que se assiste cada vez mais ao crescer de uma sociedade plural, e as instituições escolares não fogem a esta realidade, sendo necessário que o educador observe “cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei nº 241/01, de 30 de agosto, anexo nº 1, secção II, artigo 3, alínea a).

Importa assim perceber que cabe ao educador ajustar e reajustar a sua ação em consonância com as especificidades de cada criança, do grupo e dos potenciais pedagógicos que advêm dessa diversidade.

Neste sentido, e tentando compreender os fatores que impulsionam e motivam o educador de infância a adotar determinada metodologia de trabalho, Viera (1995) entende que “As atitudes e comportamentos dos professores são fruto, para além do peso da disciplina e saberes escolares adquiridos, duma cultura interiorizada que torna cada um portador de concepções diferentes dos outros” (p.130).

No entanto, para que possa adotar uma prática pedagógica multicultural, o educador necessita de ter conhecimentos e de demonstrar atitudes e valores que desmistifiquem estereótipos e permitam a valorização das diferentes culturas que coexistem no mesmo espaço, seja ele a sala de aula ou a escola (Miranda, 2001), independentemente da sua formação ou da sua cultura, pois importa que este valorize a diversidade cultural presente no seu grupo, adotando estratégias, criando ferramentas e proporcionando experiências tendo como objetivo uma educação transversal e plural.

Sendo o educador uma figura de referência perante o seu grupo, este exerce uma grande influência na sua educação e formação, tendo o principal papel de proporcionar experiências e vivências que materializem a individualidade de cada criança em estratégias pedagógicas, que fomentem a partilha de saberes relativos a todas as culturas presentes no grupo, que privilegiem a comunicação, a compreensão, a valorização, o respeito, e principalmente que favoreçam o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Nas palavras de Franco (2006),

Adequar as práticas pedagógicas à questão da diversidade cultural que é um desafio ao qual todos os agentes da comunidade educativa se deveriam propor a atingir, mas para isso, é essencial, alterar as sua representação e atitudes (...) e criar oportunidades que minimizem as práticas monoculturais (p.56).

Neste sentido, e apesar de toda a consciencialização da realidade vigente e

consequente necessidade de mudança das práticas educativas numa perspetiva multicultural, segundo Miranda (2004) não é algo fácil, sendo necessária uma forte vontade e predisposição por parte do profissional de educação para “reflectir, estudar, aprender e experimentar, com uma enorme dose de responsabilidade e de vontade de colaborar na construção de um mundo realmente melhor, de uma escola diferente” (p.29).

Torna-se uma tarefa ainda mais complexa, pois a implementação de uma educação multicultural não passa por explicar conteúdos, rever matérias ou praticar exercícios, mas sim por criar possibilidades para que “os saberes, a curiosidade e o desejo de aprender das crianças (...) alargados através do contacto com as diversas manifestações de cultura” (Silva et al., 2016, p.33) emergjam, conferindo ao educador um papel de orientador e mediador das suas aprendizagens.

Seguindo a mesma linha de pensamento, e assumindo a escola como um local que privilegia a sociabilização, é fundamental que o educador dê espaço às crianças para que, socializando, construam as suas próprias aprendizagens. Assim, e nas palavras de Salomão (2011) cabe ao educador assumir um

papel do mediador como fomentador de uma formação reflexiva, sugerindo que ele não fosse diretivo, mas que buscasse criar uma atmosfera de confiança e negociação, partindo das necessidades dos interagentes e utilizando-se de estratégias que envolvessem o oferecimento de alternativas. (p.661)

É, de facto, importante que o educador, através do seu papel de mentor no processo de aprendizagem, estimule a autonomia, a auto e hétero descoberta, a autoconfiança, a autodeterminação, o espírito e o pensamento crítico, permitindo às crianças serem voz ativa dentro da sociedade e promovendo atitudes de mudança.

Para isso, é essencial aguçar o interesse das crianças, colocando questões e levando-as à curiosidade de obter respostas, uma vez que estas possuem “uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente” (Silva et al., p.9), e tal como evidenciado por Cury (2003) “a exposição interrogada gera a dúvida, a dúvida gera o estresse positivo, e este estresse abre as janelas da inteligência. Assim formamos pensadores, e não repetidores de informações” (p.127).

Posto isto, é notório que é necessária uma mudança no que concerne ao papel do educador perante a diversidade cultural na escola, uma consciencialização de que estes “dispõem de condições e disponibilidade para promover mudanças” (Cardoso, 1996, p.72), e que essa mudança contribuirá, em grande escala, para a renovação de mentalidades, para a

disseminação de valores, para o abraço entre todas as culturas e para a implementação de uma pedagogia e educação não só para todos, mas sim de todos.

Terminado este capítulo, seguir-se-á a contextualização do estudo empírico, evidenciando as escolhas metodológicas que norteiam a componente investigativa do presente Relatório Final.

Esta abordagem permitirá introduzir o trabalho investigativo realizado, levando à compreensão do alcance dos referentes teóricos explorados no presente capítulo.





## **Capítulo III**

### ***Estudo Empírico***



O presente estudo teve, desde sempre, como base a necessidade de compreensão da realidade observada e vivida em contexto de prática profissional, bem como a interpretação e reflexão acerca dos dados obtidos no campo investigativo.

Deste modo, o estudo realizado constitui-se de carácter empírico, que tem como finalidade o tratamento da “face empírica e fatual da realidade (...)” produzindo e analisando “(...) dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e fatual” (Demo, 2000, p.21).

De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, a palavra empírico provém do latim *empiricus* que se interliga a tudo o “que é baseado na experiência”. Posto isto, é importante compreender que a investigação empírica pressupõe a recolha de dados através do envolvimento no contexto investigativo, através de diversos instrumentos adequados ao efeito e posterior análise e discussão de resultados.

Dado o carácter do estudo e corroborando a visão de Carr e Kemmis (1988), a finalidade da investigação educativa é impulsionar a melhoria das práticas educativas ao invés da produção de teorias sobre todo o processo investigativo.

Pode-se concluir que, é fundamental que a investigação de carácter empírico permita ao investigador a obtenção de evidências sobre a problemática a investigar e não menos importante que isso, a reflexão sobre elas, podendo a partir da sua experiência contribuir para a evolução e mudança no âmbito educativo, uma vez que “Querer uma transformação não é tudo, são necessárias: uma proposta consciente e uma metodologia adequada para alcançar algo” (Gandin, 2007, p.18).

Uma vez que, em conformidade com Lessard-Hébert et al. (1994) “a validade interna de um trabalho é reforçada quando o investigador tem a preocupação de descrever a sua metodologia, a fundamentação das escolhas, a explicitação das suas fontes e dos métodos utilizados” (pp.77-78), importa agora dar a conhecer a identificação da problemática; as opções metodológicas que sustentam o processo investigativo; as técnicas e instrumentos de recolha de dados e as técnicas e instrumentos de análise de dados.

### **3.1. Identificação da Problemática**

O ser-se educador/professor tem vindo, ao longo dos tempos, a revestir-se de um carácter investigativo a par com o carácter pedagógico, dada a importância de dar a melhor resposta às necessidades de desenvolvimento das crianças.

Neste decurso, Cortesão e Stoer (1997) perspetivam que o papel do professor não se deve limitar ao domínio científico, aliando-lhe uma predisposição investigativa sustentada por

“características próprias desenvolvidas na complexidade das relações estabelecidas no tecido socio-cultural e psico-afectivo onde ocorre a ação pedagógica”, constituindo-se uma atitude fundamental ao profissional de educação “a produção de conhecimento *no interior* do próprio processo de formação” (p.11).

Aprofundando a visão dos mesmo autores, Cortesão e Stoer (1997), para eles, a produção de conhecimento pode ocorrer “no próprio exercício da ação pedagógica” (p.12), porém, é necessário que o profissional de educação se questione permanentemente sobre o trabalho que se encontra a desenvolver, nas suas diversas dimensões. Tirando partido do “vai-vem criativo entre a acção que desenvolve (...) (acção-pedagógica) e a produção de conhecimentos que consegue através e por meio dos alunos” (p.12), o educador/professor dispõe de todos os meios para que, pertinentemente, se assuma simultaneamente como investigador.

Assim, é possível definir o educador/professor investigador como aquele que está em constante pesquisa, dá vida ao seu currículo, procura novos conhecimentos, se preocupa com o sucesso e insucesso das suas crianças/alunos e procura combater esses resultados, pode-se mesmo dizer que é aquele que faz uma investigação diária sobre a sua própria prática. (Sales, 2019, p.49)

Todos os traços do carácter investigativo do educador/professor supracitados, fazem de si “em certo sentido, um produtor de mudanças, inovações, etc.” (Berger, 2009, p.185), levando a transformações significativas que aperfeiçoam toda a ação pedagógica.

No mesmo âmbito, Bortoni-Ricardo (2008) marca a sua posição face à importância de ser-se um docente investigador para o aperfeiçoamento profissional, considerando que o mesmo é quem

consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive (...) desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. (pp.32-33)

Deste modo, a passagem do plano da reflexão e compreensão sobre a ação pedagógica para o plano da concretização do processo investigativo, ocorre a partir do momento em que é identificado o problema ao qual se visa dar resposta.

Neste sentido, pode-se afirmar que

Um estudo de investigação tem início com a definição de um problema que o investigador necessita de resolver, ou com uma questão que ele próprio precisa de responder. Qualquer problemática envolve uma situação ambígua e inquietadora com

a finalidade de tentar resolver o problema ou contribuir para a resolução. (Polit et al., 2004, p.52)

O objetivo do presente estudo surgiu a partir da minha experiência como docente num colégio de cariz multicultural ao longo do ano letivo 2018/2019. Apesar deste forte ímpeto pessoal e relação emocional com a temática da multiculturalidade na educação, sempre estive recetiva ao surgimento de questões/problemas/necessidades de intervenção por parte das crianças do grupo onde viria a realizar a prática profissional em contexto de Educação Pré-Escolar.

Afortunada e naturalmente, a problemática começou a emergir ao longo das primeiras semanas de observação em contexto de estágio, fruto de conversas informais entre as crianças do grupo, anteriormente citadas no âmbito da prática profissional e problematização das questões de partida, em que estas evidenciavam aspetos culturais distintos entre si, resultado da diversidade cultural existente no grupo.

Surgiu, partindo desta convicção e interesse pela temática da multiculturalidade, a ideia da concretização de um projeto de intervenção que viesse atuar neste âmbito, e que após conversado com a educadora cooperante, a mesma corroborou considerando a ideia bastante interessante e adequada ao contexto do grupo dadas as diferentes origens culturais nele presentes, representando naturalidades de Angola, Inglaterra, França, Portugal, e a ligação familiar ao Brasil, Ucrânia, e outros países Africanos.

Este projeto colocou em grande destaque o que é a diversidade, trazendo à luz que esta se manifesta em todos os aspetos do quotidiano, começando na própria natureza, passando pelas espécies animais e terminando no ser humano. Partindo deste último, a implementação de todas as dinâmicas que dizem respeito ao projeto “Múltiplos Seres, Múltiplos Saberes – imersão quotidiana da multiculturalidade na Educação Pré-Escolar”, trouxeram à tona a individualidade de cada uma das crianças do grupo, dando-lhes voz, fomentando a partilha de histórias, de elementos, de cores, ritmos, cheiros, através de uma longa viagem pelo mundo, que permitiu paragens em terras que lhes dizem tanto.

No preciso momento em que iniciei a implementação deste projeto de intervenção, que me fez apaixonar cada vez mais por aquele dia-a-dia tão rico, fiquei convicta que a problemática a investigar seria a multiculturalidade na educação. Por tudo o que estávamos a viver e por todo o percurso referido anteriormente, só faria sentido investigar o que verdadeiramente me motiva.

Foi assim que, pela segunda vez consecutiva, me comecei a questionar sobre qual seria a influência da socialização entre crianças de diferentes culturas no processo de

aprendizagem, em que medida esse aspeto enriquece o seu desenvolvimento global e o que fazer/como fazer no papel de educadora de infância face à crescente multiculturalização das escolas, possibilitando um processo de ensino-aprendizagem de todos e para todos.

Neste decurso, considero que o contexto de Educação Pré-Escolar favorece todo o processo investigativo, no sentido de dar resposta às questões levantadas, pois de acordo com a visão de Silva et al. (2016) preconizada nas OCEPE, na Educação Pré-Escolar,

As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. (...) Por isso, em educação de infância, não se pode dissociar desenvolvimento e aprendizagem. (p.8)

Deste modo, este estudo visou então *compreender e identificar a influência das relações multiculturais na aprendizagem significativa das crianças na Educação Pré-Escolar*, partindo de três questões norteadoras:

- Como as relações multiculturais promovem situações de aprendizagem significativa nas crianças?
- Como a diversidade cultural favorece o enriquecimento no desenvolvimento global das crianças?
- Qual o papel do educador perante a multiculturalidade na sala de aula?

### **3.2. Métodos e Procedimentos**

De forma a sustentar todo o processo investigativo, e com o intuito de melhor a sua compreensão, é fundamental a escolha e a definição da metodologia em função do objeto de estudo e da natureza das questões norteadoras.

Deste modo, segundo Fortin (2003), a fase metodológica “consiste em precisar como o fenómeno em estudo será integrado num plano de trabalho que ditará as actividades conducentes à realização da investigação” (p.131).

Neste decurso, o presente estudo é, no seu cerne, o espelho da compreensão e interpretação feita face a fenómenos vividos, ligados à influência das relações multiculturais na aprendizagem significativa das crianças na Educação Pré-Escolar. Posto isto, o mesmo enquadra-se no paradigma de investigação interpretativa de carácter qualitativo, visando a obtenção de respostas às questões de investigação colocadas.

Enquadrando as opções metodológicas tomadas, importa conhecer a sua abordagem de

referência, o campo de estudo da fenomenologia, que em conformidade com Mendes das Graças (2000), se debruça na investigação das experiências e vivências diretas dos indivíduos, que só são reveladas quando sobre elas se interroga, procurando compreender e interpretar os fenómenos por si descritos, em detrimento da sua explicação.

Pelas palavras de Nogueira (1997),

A palavra fenomenologia advém de duas expressões gregas “PHAINOMENON” e “LOGOS”. Phainomenon (fenômeno) significa aquilo que se mostra por si mesmo, o manifesto. Logos é tomado, aqui, como discurso esclarecedor, a inteligibilidade que se articula no interior do ser e se expressa como linguagem. (p.29)

Especificando, a fenomenologia fundamenta-se nas percepções que os sujeitos possuem de determinada realidade e os significados que lhes atribuem, dando grande ênfase, para o desenvolvimento do processo investigativo, às “descrições ou discursos (...) do seu mundo real vivido” (Nogueira, 1997, p.31).

É indissociável da abordagem fenomenológica a valorização do sujeito, considerando a sua individualidade, subjetividade, a descrição das suas vivências e experiências, de modo a chegar ao âmago do fenómeno, ou seja, à compreensão do que ele realmente é, pois recuperando a visão de Nogueira (1997) “para que o fenómeno se mostre, não basta vivê-lo, a compreensão transcende esta perspectiva através da aproximação do ver e do sentir do outro” (p.28).

É, de facto, de dentro do campo fenomenológico que emerge o paradigma interpretativo-qualitativo, que sustenta o estudo visado neste relatório, e que corroborando a ótica de Martinho (2007),

valoriza a explicação e compreensão holística das situações, o carácter complexo e essencialmente humano da actividade de interpretação do real e o papel privilegiado que nessa actividade toma o plano da intersubjectividade resultante do encontro e interacção de múltiplos actores sociais entre os quais se inclui a investigadora. (p.98)

Com isto, compreende-se que o paradigma interpretativo-qualitativo privilegia a interpretação integral e não isolada dos fenómenos, caracterizado pela dupla hermenêutica<sup>1</sup> que visa a obtenção de conhecimentos sobre determinada realidade.

Para Walsham (1993, citado por Saccol, 2009) nesta abordagem metodológica “não há uma realidade objetiva a ser descoberta por pesquisadores e replicada por outros” (p.262), mas sim uma realidade subjetiva a ser construída, fruto da “interpretação do pesquisador

---

<sup>1</sup> Atividade que consiste na interpretação das palavras, leis, ou textos de várias naturezas.



sobre as interpretações dos indivíduos que participam em um determinado fenômeno” (p.263).

Entende-se, então, por pesquisa qualitativa “qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação” (Strauss & Corbin, 2009, p.23) uma vez que “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” valorizando mais o processo do que o produto final (Bogdan & Biklen, 1994, p.48). Complementando, é através de um estudo de índole qualitativa que “O investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da acção, estudando-a na sua própria posição significativa (...)” cujo “(...) significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto” (Pacheco, 1993, citado por Coutinho, 2011, p.26).

Deste modo, compreende-se que o foco principal do investigador qualitativo está em compreender o significado que os sujeitos implicados no estudo atribuem aos fenómenos, ou seja, às suas experiências, atendendo à

ênfase que os indivíduos colocam no seu modo de vida, nas suas relações quotidianas, e em como significam e ressignificam as mudanças ou manutenção de determinados costumes ou crenças. O significado ou sentido que os indivíduos dão aos fenómenos vivenciados é o foco da pesquisa qualitativa. (Pinto et al., 2018, p.31)

Este tipo de investigação é muito privilegiado em estudos no campo da educação, tal como o que é aqui apresentado, uma vez que “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48).

Aprofundando a ideia supramencionada, pode-se afirmar que a inserção do investigador no campo onde pretende desenvolver a sua investigação confere, em conformidade com Denzin e Lincoln (2006), aos estudos qualitativos “uma abordagem naturalista, interpretativa (...), o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenómenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem (p.17).

É, de facto, importante esta inserção do investigador no campo de estudo e com os sujeitos que dele fazem parte. A sua envolvência nas diferentes dinâmicas quotidianas e o tempo por si despendido ao longo do processo investigativo no local, faz com que estreite relações com os sujeitos, criando a confiança e o à vontade necessários para que lhe sejam feitas declarações e/ou confidências “tornando claro que nunca irá utilizar o que descobrir para rebaixar ou magoar alguém” (Bogdan & Biklen, 1994, p.113).

A investigação qualitativa prima pelo método indutivo no processo de análise de

dados, ou seja, partindo de factos particulares “infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nos fatos examinados” (S. Carvalho de Benedicto et al., 2012, p.10) contruindo-se, deste modo, “um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.50).

Atendendo a tudo o suprarreferido, e corroborando a visão de Vilela (2003), conclui-se que todas as “características da abordagem qualitativa são bastante pertinentes nos estudos das questões educacionais da atualidade (...) destinadas a conhecer o universo escolar em toda a sua plenitude” (p.460), dando voz aos indivíduos e contribuindo pertinente e ativamente para mudanças significativas.

### **3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

A pesquisa e seleção das técnicas e instrumentos de recolha de dados é um passo fundamental quando se elabora um estudo, uma vez que de si “dependem, em grande parte, a qualidade e o êxito da investigação” (Morgado, 2012, p.71).

Deste modo, cabe ao investigador adequar as técnicas mais apropriadas face à natureza e objeto de estudo, às questões norteadoras e ao contexto onde se realiza a investigação, contribuindo para um melhor acesso aos dados a recolher.

Por outras palavras, segundo Turato (2003), para que um método de pesquisa seja considerado adequado, é preciso sabermos se ele responderá aos objectivos da investigação que queremos levar a cabo. Assim, a escolha da técnica e do instrumento de recolha de dados dependerá dos objectivos que se pretende alcançar com a investigação e do universo a ser investigado. Portanto, antes de se proceder à recolha de dados, deve-se seleccionar, elaborar e testar cuidadosamente os instrumentos, sempre de acordo com a tarefa a cumprir. (p.143)

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), ao se realizar uma investigação à luz do método qualitativo, que apresenta como premissas “que o significado e o processo são cruciais: na compreensão do comportamento humano; que os dados descritivos representam o material mais importante a recolher e que a análise de tipo indutivo é a mais eficaz” (p.83), a observação e a entrevista são dois dos instrumentos de recolha de dados privilegiados.

Assim, para o processo de recolha de dados recorri à observação, ao diário de bordo e à entrevista.

Alarcão e Tavares (1987) consideram que, no que diz respeito ao contexto escolar, a observação visa a obtenção de dados inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como fim último uma análise do processo. Demais acrescentam que

o objecto da observação pode recair num ou noutro aspecto: no aluno, no ambiente físico da sala de aula, no ambiente sócio-relacional, na utilização de materiais de ensino, na utilização do espaço ou do tempo, nos conteúdos, nos métodos, nas características dos sujeitos, etc. (p.103)

Com efeito, a observação é um instrumento que preconiza a recolha de dados no próprio ambiente natural dos participantes por parte do investigador, em que o mesmo observa e regista os dados que considera relevantes para o seu estudo.

Dentro deste campo da observação, recorri à observação participante em contexto de prática profissional em Educação Pré-Escolar, uma vez que dada a natureza do presente estudo, há fenómenos que “não podem ser registrados por meio de perguntas ou de documentos quantitativos, mas devem ser observados em sua realidade” (Malinowski, 2005, p. 55, citado por Minayo & Costa, 2018, p.146).

Queiroz et al. (2007) consideram a observação participante como a inserção do investigador no grupo em observação, passando a fazer parte integrante do mesmo, e interagindo com os sujeitos que dele fazem parte por períodos de tempo longos, partilhando do seu quotidiano e procurando atribuir significado às diversas situações vividas no contexto.

Corroborando a visão de Bogdan e Biklen (1994), a ação do investigador como observador participante oscila ao longo da realização do estudo, isto é, ao iniciar o seu contacto com os sujeitos a investigar “o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem” (p.125), ao passo que quando as relações se começam a desenvolver, o investigador vai participando progressivamente mais.

Os mesmos autores acrescentam que é importante que o investigador compreenda os momentos em que deve colocar-se de novo fora do grupo, de forma a que o seu grau de envolvimento e de atividade com os sujeitos não o façam perder o foco e as intencionalidades da investigação.

Neste decurso, um dos aspetos positivos da observação participante é, precisamente, a adaptabilidade e flexibilidade, permitindo que o investigador reflita sobre a sua ação, gerindo-a de forma vantajosa face ao propósito do estudo, nunca perdendo o foco.

Do mesmo modo, as características supramencionadas possibilitam, também, ao investigador a consideração de diversas questões emergentes da observação desde o início até ao fim da sua inserção no contexto, uma vez que “Diferentemente da testagem de ideias

(dedução), elas podem ser desenvolvidas a partir das observações (indução)” (May, 2004, p.175), quando se procede à recolha de dados utilizando a técnica em destaque.

Surge, neste decurso, o diário de bordo, como outros dos instrumentos de recolha de dados imprescindível, uma vez que é nele que se refletem todos os registos resultantes da prática profissional fruto da observação participante supramencionada.

De acordo com Alves (2001), “O diário pode ser considerado como um registro de experiências pessoais e observações passadas, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos” (p.224).

Por outras palavras, o diário de bordo constitui-se como um instrumento de recolha de dados de carácter muito pessoal, uma vez que espelha todas as informações que o investigador considera relevantes para a investigação, à semelhança das suas dúvidas, convicções, motivações e preocupações ao longo do tempo em que se encontrou inserido no contexto a investigar.

Na conceção de Lessard-Hébert et al. (1994), é aqui que o investigador anota também textualmente as conversas dos actores observados. Estes relatos descritivos vão constituir a informação sobre o local no qual evoluem os actores, bem como a sua percepção da situação que eles vivem, das suas expectativas e das suas necessidades. (p.158)

Por este motivo, ao longo da prática profissional em contexto de Educação Pré-Escolar, redigi, após cada dia no terreno, o respetivo diário.

Destes fazem parte os registos descritivos dos diferentes momentos do quotidiano, as intervenções, diálogos e conversas em grupo produzidos pelas crianças sobre a sua conceção indeliberada sobre a multiculturalidade manifestada em diferentes aspetos do seu dia-a-dia, algumas interrogações que me surgiam ao longo da prática, bem como a minha análise e interpretação de alguns fenómenos vividos e observados.

O diário de bordo constitui-se, simultaneamente, como um recurso na obtenção de dados e como um apoio que me ajudou a acompanhar a progressão da investigação desde o início até ao seu término, permitindo-me “visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos” e de que forma é que eu, na qualidade de investigadora, fui influenciada por eles (Bogdan & Biklen, 1994, p.151).

Complementariamente, considereei a entrevista como um recurso valioso para o enriquecimento da investigação, uma vez que dá espaço para uma recolha de dados de índole narrativa e descritiva, reveladora das vivências e experiências pela própria voz dos sujeitos.

Contextualizando, Ketele e Roegiers (1996, citados por Morgado, 2012), caracterizam a entrevista como sendo um

método de recolha de informação que consiste em conversas orais, individuais ou em grupo, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos de recolha de informação. (p.72)

As entrevistas realizadas no âmbito investigativo são de carácter semiestruturado, dado que possuem um guião previamente elaborado, com questões de índole consideravelmente aberta e pertinentemente elaboradas face à informação que se pretende recolher. Estas são desenvolvidas de uma forma menos formal, num ambiente onde se privilegia o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

Especificando, na perspetiva de Moré (2015)

o diálogo proposto nesse tipo de entrevista, como um instrumento de coleta de dados, constitui-se num “espaço relacional privilegiado”, onde o pesquisador busca o protagonismo do participante. Será nesse espaço, criado e proposto pelo investigador, que o participante expressará livremente suas opiniões, vivências e emoções que constituem suas experiências de vida, cabendo ao pesquisador o controle do fluxo das mesmas. (p.127)

Este tipo de entrevistas confere liberdade de resposta ao entrevistado, possibilitando-lhe um maior grau de espontaneidade no discurso (Gil, 2008). É neste sentido que a entrevista semiestruturada “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (Minayo et al., 2012, p. 64).

Incidindo um pouco mais sobre as potencialidades da entrevista, em conformidade com Rosa e Arnoldi (2006), estas apresentam algumas vantagens face a outras técnicas de recolha de dados, sendo pertinente evidenciar as seguintes:

Permitem a obtenção de grande riqueza informativa – intensiva, holística e contextualizada – por serem dotadas de um estilo especialmente aberto, já que se utilizam de questionamentos semi-estruturados.

Proporcionam ao entrevistador uma oportunidade de esclarecimentos, junto aos segmentos momentâneos de perguntas e respostas, possibilitando a inclusão de roteiros não previstos, sendo esse um marco de interação mais direta, personalizada, flexível e espontânea. (p.87)

Na elaboração da entrevista, foi importante considerar alguns aspetos preconizados

por Baker (1988, citado por Gil, 1999), de forma a que o seu desenrolar não fosse comprometido negativamente, entre as quais: a clareza das instruções direcionadas ao entrevistador, evitando constrangimentos; a elaboração de questões de forma a que sejam claramente lidas pelo entrevistador e compreendidas pelo entrevistado; e por fim, a ordenação das questões de forma encadeada e lógica, mantendo o envolvimento e interesse do entrevistado.

Foi igualmente significativo proceder a uma introdução ao momento da entrevista, dando a conhecer aos entrevistados qual o propósito da mesma, e permitindo que estes se sentissem motivados e à vontade ao longo de todo o processo.

Esta contextualização foi realizada com base na perspectiva de Richardson (1999), que considera relevantes os seguintes aspetos que o entrevistador deve dar a conhecer aos entrevistados antes de iniciar as entrevistas:

1. Explicar o objetivo e a natureza do trabalho, dizendo ao entrevistado como foi escolhido.
2. Assegurar o anonimato do entrevistado e o sigilo das respostas.
3. Indicar que ele pode considerar algumas perguntas sem sentido e outras difíceis de responder. Mas que, considerando que algumas perguntas são adequadas a certas pessoas e não o são a outras, solicita-se a colaboração nas respostas. Suas opiniões e experiências são interessantes.
4. O entrevistado deve sentir-se livre para interromper, pedir esclarecimentos e criticar o tipo de perguntas.
5. O entrevistado deve falar algo da sua própria formação, experiência e áreas de interesse.
6. O entrevistador deve solicitar autorização para gravar a entrevista, explicando o motivo para a gravação. (pp.216-217)

No final das entrevistas foi dado espaço para que os entrevistados acrescentassem alguma informação relevante que não tenha sido referida ao longo da sua realização, terminando-a com os agradecimentos.

Neste decurso, foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas a educadores de infância, com o intuito de recolher dados relevantes para a investigação, considerando o problema de investigação e as respetivas questões norteadoras. Importa salientar que foi aplicada a mesma tipologia de entrevista a todos os entrevistados visados no estudo, com o intuito de compreender a existência de convergências, divergências e idiosincrasias nos discursos e pontos de vista face às questões em análise.

A pertinência da opção pela entrevista de caráter semiestruturado surge com o intuito de “dar melhor protagonismo às experiências de vida e a seus significados” (Moré, 2015, p.129), promovendo um diálogo flexível e informal entre o entrevistador e o entrevistado, proporcionando a este último espaço para se expressar. Este tipo de entrevista combina questões de índole aberta e fechada, devidamente pré-redigidas e organizadas de forma encadeada e lógica, permitindo ao entrevistador a recolha de dados valiosos para o desenrolar do processo investigativo.

Deste modo, as entrevistas iniciaram-se com a caracterização geral da dimensão pessoal e profissional dos entrevistados, respeitando a recolha de informações acerca da idade, do tempo de exercício de funções, do local de exercício de funções e da valência com quem se encontra a exercer funções ao momento, cujos respetivos dados se reúnem na tabela seguinte:

***Quadro 1 - Caracterização dos Sujeitos Entrevistados***

	<b>Idade</b>	<b>Tempo de Exercício de Funções</b>	<b>Local de Exercício de Funções</b>	<b>Valência</b>
<b>Sujeito I</b>	46 anos	21 anos	Escola Seleta	Jardim de Infância
<b>Sujeito II</b>	47 anos	25 anos	Agrupamento de Escolas João de Barros	Jardim de Infância
<b>Sujeito III</b>	26 anos	3 anos	International School Of Palmela	Jardim de Infância
<b>Sujeito IV</b>	58 anos	32 anos	Infantário Popular Ribeiro Santos	Creche
<b>Sujeito V</b>	29 anos	7 anos	Links Childcare Balbriggan	Jardim de Infância

As entrevistas prosseguiram com a colocação das seguintes questões:

1. Como as relações multiculturais favorecem a aprendizagem significativa das crianças?
2. De que forma as potencialidades das relações multiculturais favorecem o desenvolvimento global das crianças?
3. Como compreende a importância das relações multiculturais no processo de desenvolvimento e aprendizagem?
4. Como percebe a atuação de um educador de infância frente à integração multicultural em sala de aula?

Interessa, pertinentemente, enquadrar que dada a pandemia *Covid-19* que se vive

atualmente no país e no mundo, e derivado ao distanciamento social a que a mesma obriga, as entrevistas foram realizadas à distância, na modalidade *online*. Apesar das circunstâncias, as entrevistas seguiram os mesmos trâmites que teriam sido utilizados em modo presencial, não tendo as mesmas sido prejudicadas derivado às circunstâncias.

### **3.4. Técnicas e Instrumentos de Análise de Dados**

As técnicas e instrumentos de análise de dados constituem-se como um meio de interpretação dos dados recolhidos e denotam grande importância no processo investigativo, importando compreender que, segundo Chizzotti (2006), “A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador” (p. 98).

De acordo com Gil (1999)

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (p.168)

Completando a visão do autor supracitado, Bogdan e Biklen (1994), caracterizam a análise de dados como

o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (p.205)

É a partir desta análise de dados que o investigador confere sentido às informações recolhidas, sentido este que “se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, isto é, o processo de formação de significado” (Teixeira, 2003, pp.191-192).

Deste modo, a análise de dados foi realizada à luz da análise de conteúdo, através da qual se estabeleceram convergências, divergências e idiossincrasias encontradas nos discursos, que, agrupadas consoante unidades/categorias semelhantes, vieram originar confluências temáticas e categorias abertas.

Neste sentido, e segundo o dissertado por Lima (2016, p.539), o tipo de análise supramencionada teve como objetivo a compreensão do fenómeno a investigar, partindo de três momentos distintos no processo de análise de dados, sendo eles



a descrição (levantamento das asserções que são significativas em relação à interrogação empreendida, buscando a essência do fenômeno interrogado), a redução (formulação de unidades de significado a partir de frases que revelem os significados da experiência vivida) e a interpretação (integração dos “insights” contidos nas unidades de significado, transformados em uma descrição consistente da estrutura situada do fenômeno). (p.539)

Indo ao encontro da visão de Bardin (1995), a análise de conteúdo integra diversas técnicas de análise que permitem a descrição objetiva e a inferência de conhecimentos face às informações produzidas pelos sujeitos em estudo cujo objetivo “é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (Chizzotti, 2006, p.98).

Como afirma Flick (2009), este tipo de análise “é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material” (p.291), revelando-se o método mais adequado para organizar, tratar e analisar os dados obtidos através da observação participante, das entrevistas e do diário de bordo.

Assim, a análise de dados apresentada no próximo capítulo foi efetuada com base nas entrevistas concretizadas aos educadores de infância, aliando-lhes discursos de crianças pertencentes ao grupo de Educação Pré-Escolar, registados no diário de bordo aquando da prática pedagógica no contexto.

## **Capítulo IV**

### ***Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados***



#### 4.1. Análise dos Discursos

Em primeira instância, são apresentadas as transcrições das cinco entrevistas realizadas aos educadores de infância, devidamente organizadas e estruturadas em conformidade com o guião predefinido para o efeito. Após este momento, procedeu-se à realização de repetidas leituras dos discursos e de reflexões sobre os mesmos, de modo a seleccionar, em cada entrevista, os excertos que, na minha opinião, conduziam ao âmago de cada questão. Seguiu-se, assim, à estruturação da respetiva informação pelo corpo de um quadro, que combina, na primeira coluna, as questões da entrevista e, na segunda coluna, as evidências (informações significativas seleccionadas nos discursos).

Concluindo a análise de cada discurso, é realizada uma breve análise de cada entrevista que, de forma sumária, espelha as informações relevantes para a presente investigação.

##### Discurso I – Educador

###### *1. Como as relações multiculturais favorecem a aprendizagem significativa das crianças?*

Isso **ajuda tanto uns como outros**. Ajuda porque **eles acabam por se desenvolver uns aos outros e a eles próprios**, porque **uma criança que entra na sala, que não saiba falar o português, num instante começa a falar umas palavrinhas**, porque eles próprios dominam-se uns aos outros.

**Os nossos de língua portuguesa acabam por ajudar os que não falam português, e eles começam a transmitir pequenas palavras. Também os próprios de língua portuguesa começam a dizer-nos umas pequenas palavras da outra língua** da criança que eu tenha dentro da sala.

Eu costumo ter várias, já tive várias línguas dentro da sala, como o mandarim, o inglês, esta menina que eu tinha na sala que falava inglês falava também francês, e agora tenho um espanhol, tenho também o espanhol. Portanto, é muito engraçado ver, porque **os meninos que não são portugueses não só tentam apanhar o português, falar o português, como os que falam português tentam falar as línguas deles, aprendendo pequenas palavras**.

*2. De que forma as potencialidades das relações multiculturais favorecem o desenvolvimento global das crianças?*

Favorece, **favorece sempre**, porque **eles estão sempre a aprender coisas novas, as crianças têm uma capacidade muito grande de aprendizagem e isto favorece-os sempre**. É sempre bom, porque **eles estão sempre abertos a novas propostas, eles gostam do desconhecido e gostam de aprender**.

Eu ainda agora, há pouco tempo, estive a observar os meninos lá na sala, em que um menino que fala língua portuguesa já estava a falar espanhol um bocadinho a arrastar, porque aquilo não era bem espanhol mas, quer dizer, ele estava a tentar fazer um grande diálogo porque achava que o colega o iria perceber melhor falando espanhol quando na verdade não, porque estava ali a misturar o português com o espanhol.

No fundo é bom, porque até **há coisas que eles** fazem com os pais, que **têm hábito de fazer com os pais, diferente de nós**, nomeadamente o Natal é diferente do nosso e **eles depois** nessas alturas **explicam à maneira deles**, e eu tentando sempre perceber. O espanhol não é difícil, o inglês e o francês também não era difícil, o pior para nós, e por mim eu falo, era o mandarim.

Neste caso, o que é que eu fazia quando tínhamos a oportunidade, principalmente no intervalo das aulas, era que pedia sempre aos meninos mais velhos (porque nós temos sempre meninos mais velhos que gostam muito de ajudar e de ensinar), que vinham lá para a minha sala, e nós aproveitamos esses bocadinhos que eles estavam no intervalo, aqueles que queriam ficar, e faziam-nos a tradução das coisas de português para mandarim. Eu inclusive acabei por fazer uma lista de imensas coisas, que depois em vez de lhe dizer em português já dizia em mandarim, portanto já tinha os meninos todos a falar aquelas pequenas palavras em mandarim.

Isto ajudava em tudo, inclusive meninos chegavam a casa e contavam aos pais, e os pais já vinham e achavam graça a eles **estarem a fazer aquisição de novas palavras até noutras línguas**.

Por exemplo, quando é os parabéns e tudo, nós cantamos sempre nas línguas todas que temos dentro da sala, cantávamos em português, chegámos a cantar em inglês e no mandarim, porque era as três que tínhamos. Agora cantamos em português e cantamos o mandarim porque continuamos a ter lá, a nossa zona apanha muitos meninos chineses e espanhóis. Eles **começam por nos ensinar** como é que se canta, das primeiras vezes nós fazemos sempre as primeiras partes das canções que **estamos a aprender uns com os outros**, e quando

chegamos à parte dos parabéns, **eles próprios tomam a iniciativa e ficam felizes** da vida **porque são eles que estão a tomar conta do procedimento**, e os pais acham imensa graça, muita graça.

Eu falo por mim, as crianças que eu vou recebendo de outras línguas, claro que quando chegam, chegam sempre muito ansiosas e muito tímidas, não sabem o que vão encontrar e têm sempre muito medo, até porque a língua é diferente, as pessoas são diferentes, os hábitos são diferentes, e eles vêm sempre com muitos receios.

Eu começo sempre por os colocar muito à vontade, e também uma das coisas que eu faço além de ser esta dos parabéns, que é só quando cantamos os parabéns, é tentar arranjar histórias, pequenas histórias que dê para fazer pequenas traduções. Eu começo por contar essa história em português e depois traduzo para a língua que neste momento tenho dentro da sala, que neste caso foi o espanhol. Inclusive esse menino, no outro dia, trouxe um livro em espanhol para eu contar a história em espanhol, o que foi muito giro.

Portanto, eu tive de ler em espanhol (algumas palavras um bocadinho trocadas, mas consegui), e ele ia-me ajudando, foi muito giro porque era muito engraçado (ele pequeno, porque ele tem quatro anos), quando eu dizia “ah eu não sei esta palavra muito bem”, e tentava dizê-la, ele corrigia-me, dizia melhor.

Pronto, em mandarim o que acontecia é que eu tinha de chamar outros meninos mais velhos, porque mandarim é muito difícil. Estas são as crianças que têm mais dificuldade, eles aprendem com muita facilidade o português, mas são aquelas que têm mais dificuldade, porque o mandarim é uma língua muito difícil de se aprender.

Ora, traduzir o português para o mandarim eu nunca consigo e então pedia sempre ajuda, e aquilo acabava por ser um momento de diversão ali, riam-se, eu também acabava por me rir... mas era bom porque **eles acabam por ficar muito amigos e interagir uns com os outros**, e depois já tinha uns meninos a falar para os outros em mandarim. Eles depois corrigiram, e lá diziam na língua deles “não é assim, é assim” e aí **faz com que eles interajam mais uns com os outros e acaba a timidez, aquela vergonha e o medo de falar**, porque eles têm muito medo de falar português porque sabem que falam mal, e esse medo acaba por passar.

### *3. Como compreende a importância das relações multiculturais no processo de desenvolvimento e aprendizagem?*

Neste caso, **o benefício que eles têm, tanto uns como os outros, é a facilidade em que eles têm em aprender outra língua.** Aí é uma vantagem, porque eles acabam por estar a aprender a outra língua **sem se estarem a aperceber** e acabam por ganhar em estar a enriquecer o próprio vocabulário. **Enriquece**, porque **eles contactam uns com os outros** e ao **transmitirem mensagens diferentes uns aos outros**, eles próprios depois já dizem as coisas. **Acabam por ver que há línguas diferentes, culturas diferentes, e isso acaba por ser ótimo**, para eles e para os pais.

Isto depois é um ciclo, porque eles levam da escola para casa, como nos trazem da casa para a escola, o que é também muito importante. Acontece-me muitas vezes pais a irem lá perguntar-me certas coisas que por vezes não entendem o que as crianças dizem em casa.

Eu neste momento também tenho um menino brasileiro, que não falei nele porque o português dele é português, mas português brasileiro, que por vezes diz-me coisas, termos, que eu própria não sei dizer, e ele por vezes também vai dizendo certas coisas que às vezes a mãe, quando o vem trazer, sempre que pode, vem falar comigo, para me perguntar o que é que ele quis dizer com aquilo. Depois eu explico, e a coisa acaba até por ter muita graça, ele agora diz-me, a palavra que eu percebo é “carbonero”, que é casa de banho.

Eu agora tenho de perceber se foi um termo que ele inventou para chamar à casa de banho ou se existe mesmo esse termo no brasileiro, porque **há certas coisas que são diferentes, e nós estamos sempre a aprender coisas novas**, e é bom, **é sempre bom para a evolução de uma criança.**

**É uma experiência que se vai refletir no futuro**, porque eles começam a gostar de aprender novas línguas, porque crianças destas idades, **quando acontece alguma coisa que os marca, pode vir a refletir-se no seu futuro profissional.** Nestas situações, acontece muito que eles gostam de aprender estas línguas e depois dedicam-se mesmo à aprendizagem das línguas.

Temos uma menina, inclusive que anda lá na escola e que está no 9º ano (foi a menina que eu referi que falava francês e inglês), que a aptidão dela sempre foi aprender o português, inclusive ensinava a mãe, ainda com quatro anos, quando foi para a minha sala, porque a mãe só falava francês e o pai só falava em inglês, e a pequenina começou a ensinar-lhes a falar português. É giro ver que a própria menina teve ali o incentivo para aprender e ensinar os pais e os próprios colegas, a quem ensinava o inglês

#### *4. Como percebe a atuação de um educador de infância frente à integração multicultural em sala de aula?*

**A integração que eu faço**, nomeadamente, **tem a ver com a parte lúdica**, porque a criança assim começa a perder mais aquele medo de interagir, **através das brincadeiras**. Também **através da canção**, às vezes cantava canções, e pequenas partes traduzia para as línguas deles e depois pedia para eles nos cantarem uma canção que soubessem na língua deles, para eles perderem a timidez e começarem a interagir connosco.

Eu trabalho numa escola em que gostam muito que as crianças aprendam as letras, os números e a parte do conhecimento do mundo. O que eu fazia muitas vezes, por exemplo, na introdução da matemática, fazia na nossa língua e traduzia sempre para a língua dos meninos que não percebiam português. Isto à semelhança da língua portuguesa e do conhecimento do mundo, onde tentava também fazer isso.

**Aqueles temas que dava para abordar outras práticas que se fizessem no país deles, eu tentava sempre fazer a exploração disso**, e nas brincadeiras nunca deixar essas crianças de parte, irem sempre brincar. Temos sempre um ou outro que é mais mauzinho, mas temos sempre um que é mais meigo, e nós pedimos a esse “vai lá buscar o amigo para brincar, têm de brincar todos, vocês são todos amigos”, e é assim que se tenta fazer a interação entre eles.

Também agora durante o ensino à distância, houve um dia que eu dediquei só ao menino espanhol, e eles ficaram todos contentes, acharam imensa graça, porque eu tinha sempre vídeos para mostrar sobre os temas que escolhia e que estávamos a explorar, e nesse dia o tema foi explorado todo em espanhol.

Os outros todos adoraram, se perceberam ou não eu não sei, mas que eles adoraram, adoraram, porque o espanhol também é uma língua engraçada.

O meu pequenito espanhol ficou feliz da vida porque sentiu que nós lhe estávamos a dar importância, que não era só mais um, porque normalmente eles pensam “nós somos só mais um, ninguém nos percebe e não nos ligam” e aqui não, ele sentiu que era acarinhado, e os colegas estavam todos contentes a dizer o nome dele... por acaso foi um momento muito animado, foi muito giro, que eu quase não consegui falar porque eles estavam todos loucos com o espanhol, e a mãe também ficou toda contente, está claro.



**Quadro 2 - Evidências: Discurso I**

Questões	Evidências
1. Como as relações multiculturais favorecem a aprendizagem significativa das crianças?	“ajuda tanto uns como outros (...) eles acabam por se desenvolver uns aos outros e a eles próprios”; “uma criança que entra na sala, que não saiba falar o português, num instante começa a falar umas palavrinhas”; “Os nossos de língua portuguesa acabam por ajudar os que não falam português, e eles começam a transmitir pequenas palavras”; “os próprios de língua portuguesa começam a dizer-nos umas pequenas palavras da outra língua”; “os meninos que não são portugueses não só tentam apanhar o português (...) como os que falam português tentam falar as línguas deles, aprendendo pequenas palavras”.
2. De que forma as potencialidades das relações multiculturais favorecem o desenvolvimento global das crianças?	“favorece sempre (...) eles estão sempre a aprender coisas novas, as crianças têm uma capacidade muito grande de aprendizagem e isto favorece-os sempre”; “eles estão sempre abertos a novas propostas (...) gostam do desconhecido e gostam de aprender”; “há coisas que eles (...) têm hábito de fazer com os pais, diferente de nós (...) e eles depois (...) explicam à maneira deles”; “estarem a fazer aquisição de novas palavras até noutras línguas”; começam por nos ensinar (...) estamos a aprender uns com os outros, (...) eles próprios tomam a iniciativa e ficam felizes (...) porque são eles que estão a tomar conta do procedimento”; “eles acabam por ficar muito amigos e interagir uns com os outros”; “faz com que eles interajam mais uns com os outros e acaba a timidez, aquela vergonha e o medo de falar”.
3. Como compreende a importância das relações multiculturais no processo de desenvolvimento e aprendizagem?	“o benefício que eles têm, tanto uns como os outros, é a facilidade em que eles têm em aprender outra língua (...) sem se estarem a aperceber”; “Enriquece (...) eles contactam uns com os outros (...) transmitem mensagens diferentes uns aos outros”; “Acabam por ver que há línguas diferentes, culturas diferentes, e isso acaba por ser ótimo”; “há certas coisas que são diferentes, e nós estamos sempre a aprender coisas novas (...) é sempre bom para a evolução de uma criança”; “É uma experiência que se vai refletir no futuro (...) quando acontece alguma coisa que os marca, pode vir a refletir-se no seu futuro profissional”.
4. Como percebe a atuação de um educador de infância frente à integração multicultural em sala de aula?	“A integração que eu faço (...) tem a ver com a parte lúdica (...) através das brincadeiras (...) através da canção”; “Aqueles temas que dava para abordar outras práticas que se fizessem no país deles, eu tentava sempre fazer a exploração disso”.

## Análise

O sujeito explica que, no seu entender, as relações multiculturais favorecem a aprendizagem significativa das crianças, nomeadamente, ao nível da aprendizagem de diferentes línguas.

Afirma que o processo de desenvolvimento e aprendizagem é favorecido na medida em que as crianças contactam diariamente com a diversidade cultural, demonstrando estar recetivos e interessados em aprender com o outro, nomeadamente coisas que lhes são desconhecidas por uma questão, neste caso, cultural, e que são trazidas na primeira pessoa para o contexto de sala, permitindo o contacto com diferentes línguas e manifestações culturais.

Acrescenta que esta interação entre culturas permite a criação de laços fortes entre todo o grupo, estreitando as relações de amizade e anulando a inibição, o medo de falar e de interagir com os colegas devido à barreira da língua.

Adapta a sua prática ao contexto multicultural existente na sala de Educação Pré-Escolar, evidenciando que utiliza estratégias como a tradução de situações do dia-a-dia para as diferentes línguas faladas pelas crianças, inclusive de livros de histórias que, tanto são contados recorrendo à tradução como através da sua língua originária.

Termina acrescentando que integra a multiculturalidade na sala, em grande peso, através do lúdico, da canção e da exploração das diferentes práticas de cada país ligado às crianças do grupo.

## **Discurso II – Educador**

### *1. Como as relações multiculturais favorecem a aprendizagem significativa das crianças?*

Ora bem, então, **favorecem de várias maneiras, e uma delas é eles perceberem que para além deles, para além daquilo a que eles estão habituados, existe um mundo muito maior e com meninos que até não falam a mesma língua que eles**, muitas vezes, **mas que são crianças que vêm de outros países e que têm formas de estar, formas de vestir, formas de brincar**, às vezes, **diferentes deles, e que eles podem aprender com eles**. Não só aprender coisas que eles trazem já com eles, brincadeiras... a língua não é muito fácil de eles aprenderem, pronto, é mais fácil o contrário, serem eles a ensinar a língua portuguesa do que o oposto.

Isso também é bom, e além disso, **a nível pessoal e social** também os ensina a receber bem quem vem de fora, e quem em termos de conhecimentos, se calhar, cá tem muito poucos. Depois também têm a barreira da língua, apesar de isso nas brincadeiras não fazer uma grande diferença, porque eles brincam independentemente de se entenderem ou não, mas também é **uma forma de eles aprenderem a receber mesmo sem falarem a mesma língua**.

No caso das meninas que eu tive este ano e durante três anos, elas quando entraram não falavam uma palavra de português. A (*nome da criança*) sabia pedir para ir à casa de banho, só, e a (*nome da criança*) nem isso. Tudo isto, para os outros que são naturais, foi uma aprendizagem muito grande porque foi o eles perceberem que tinham de ter um bocadinho mais de paciência com elas porque sabiam que elas não falavam português, e que tinham que as ensinar, não só a língua portuguesa como outras coisas da escola, porque elas não estavam habituadas, tal como acolhê-las, brincar com elas no recreio, porque elas como ambas falavam a mesma língua, tinham tendência para se unir, e incentivá-los também a ir buscá-las para irem brincar uns com os outros também é muito bom, principalmente a nível pessoal e social, é muito bom eles terem crianças de outros países, é mesmo muito bom.

Não falei, mas vou-te dizer ainda que às vezes não é só uma questão de a língua ser diferente, mas por exemplo o Brasil, que tem o português (agora estava-me a lembrar disso, eu tenho um menino este ano que é brasileiro e já tive outro também no Agrupamento Fernando Pessoa), e apesar de a gente pensar “ah é brasileiro fala português é fácil” também não é. Isto porque a forma deles estarem é muito diferente, e em termos de alimentação, por exemplo, o menino que eu tive no Agrupamento Fernando Pessoa detestava a comida portuguesa, e até isso foi uma aprendizagem para ele porque ele tinha de almoçar, e aquilo era muito difícil porque ele não conseguia.

Depois em termos de cultura também é diferente da nossa, apesar de ser mais semelhante. Por exemplo, o facto de agente falar a mesma língua pode parecer simples, mas eles têm expressões que eu às vezes não sabia o que ele estava a dizer, é verdade.

Mesmo em termos escolares, a forma de eles estarem lá é diferente da nossa, portanto tudo isso foi uma aprendizagem tanto para o (*nome da criança*), que eu tenho este ano e que ainda vou ter para o ano, como para o outro menino que, apesar de eu tentar perceber o que ele estava a dizer, às vezes eu não percebia e tinha de dizer “olha mostra lá” porque era mais fácil se ele me mostrasse.

Mesmo em termos de alimentação ele teve de fazer uma aprendizagem muito grande, porque a comida deles é diferente, não sei... ou é mais condimentada do que a nossa... e ele tinha muita dificuldade em conseguir gerir aquilo tudo, mesmo muita.

E agente às vezes pensa “ah brasileiros falam português, é muito fácil”, mas não é, às vezes não é tão fácil assim como parece. Lembrei-me porque, de facto, pode parecer que o facto de falar português facilita, mas não, nem sempre o facto de se falar a mesma língua, tendo em conta que a cultura é outra, facilita mais o processo.

## *2. De que forma as potencialidades das relações multiculturais favorecem o desenvolvimento global das crianças?*

Existem muitas crianças nesta zona de diferentes culturas, e as crianças muçulmanas são a maioria. Têm valores muito diferentes, formas de estar muito diferentes, não comem, porque, por exemplo, eles habitualmente não têm o mesmo tipo de alimentação que nós fazemos.

Isso para os miúdos é um bocadinho complicado de perceber, porque é que eles não comem carne de porco ou outra coisa assim do género, e agente explicar-lhes que não comem por uma questão de religião, porque no país deles é assim que funciona e nós temos de respeitar isso, é mesmo importante.

É engraçado, porque é assim, eles respeitam isso muito mais rapidamente, percebem e não acham estranho, do que qualquer adulto, e **se eles forem habituados a contactar com estas realidades diferentes de crianças desde o jardim de infância, é muito mais fácil em adultos respeitarem a diferença e respeitarem outros povos.**

Portanto, **a nível global sim, é bom, principalmente a nível social, porque para mim, uma das coisas mais importantes que o jardim de infância tem é a socialização, é o saberem estar, o respeitarem-se a si próprios e o saberem respeitar os outros.**

É óbvio que **se eles tiverem crianças que venham de países diferentes**, que tenham formas de estar diferentes (que no caso da [nome da criança] e da [nome da criança] até se vestem de maneira diferente porque elas vestem-se com aquelas vestes próprias do Paquistão, muçulmanas) **e se eles forem contactando com isso, de facto a nível social**, daqui a uns anos, **eles têm muito mais facilidade em aceitar a diferença e a multiculturalidade do que teriam se nunca tivessem tido essa experiência.**

E em relação a elas as duas, eles de facto aceitaram e perceberam, e logo de início (não foi este grupo último foi logo o primeiro porque elas, foi o terceiro ano que estiveram comigo), eles ajudaram-nas de uma maneira, de facto, espetacular, era bonito de se ver.

### *3. Como compreende a importância das relações multiculturais no processo de desenvolvimento e aprendizagem?*

**É importante**, por exemplo, eu aqui tive estas duas meninas paquistanesas, mas tive noutra Agrupamento que tinha meninos... bem, eu tinha vinte e se calhar um terço da turma não era português. Tinha uma menina ucraniana, tinha meninos do Nepal e nós pedíamos aos pais, e mesmo a eles, para trazerem coisas dos países deles para nós conhecermos, tanto a nível de roupa como de alimentação. Eu até, por exemplo, tinha uma menina angolana, que era das mais velhinhas e conseguiu fazer isso.

Os outros, para além de terem dificuldade com a língua portuguesa, eram mais pequenos e era mais difícil, mas essa menina, **em termos de costumes**, também nos falou muita coisa daquilo que era hábito fazer em Angola e que em Portugal não se faz, e isso **é, de facto, muito enriquecedor**.

É porque **a maior parte das crianças estão ali naquele mundinho delas e acham que aquilo é sempre tudo igual em todo o lado**, e não é. **É bom eles perceberem que há outros países, outros costumes diferentes dos deles, como outra alimentação diferente da deles e com formas de vestir e formas de estar completamente diferentes**.

Portanto, **é extremamente importante tanto a nível do desenvolvimento de competências como a nível de aprendizagem de outras culturas**, é extremamente importante mesmo. Olha até para nós, eu aprendi muita coisa, eu aprendi também, havia coisas que eu não sabia, é verdade.

### *4. Como percebe a atuação de um educador de infância frente à integração multicultural em sala de aula?*

A minha experiência diz-me que se eles não falarem nada de português nem inglês, não é fácil, não é mesmo, porque há coisas básicas que nós entendemos até por gestos, mas há outras que são um bocadinho mais difíceis, portanto **é necessário ali um grande esforço por parte dos educadores para arranjam estratégias** de modo a se fazerem entender logo, isto em termos de língua.

Depois **é uma aprendizagem** porque tu tens de **ir arranjado estratégias de modo a chegares até aquelas crianças, a fazeres-te entender e também a ajudares a desenvolvê-las**. Portanto, eu no caso da *(nome da criança)* e da *(nome da criança)* por acaso não fiz, mas no caso dos alunos que tive no Agrupamento de Escolas das Olaias, que já foi há uns anos

atrás e eram vários, muitos não falavam quase nada de português, então eu arranjei um dossiê com imagens práticas, principalmente, que nós íamos adaptando e íamos acrescentando à medida das necessidades, não só para eles perceberem mas também para eles irem aprendendo a associar a palavra em português à imagem, que era mais fácil para aprender, portanto tudo isto são estratégias.

O mais difícil com crianças de outros países não é a aprendizagem ser feita da mesma forma, a dificuldade e a maior barreira aqui é a língua, e eles na maior parte das vezes só falam português na escola, em casa não falam, o que depois também não ajuda. Apesar de eles terem uma grande capacidade de adaptação, porque têm, e aprendem com muita facilidade, só para teres uma ideia eu tinha dois meninos do Nepal, nas Olaias, uma delas falava muito bem português, o outro não, e ela já tinha a capacidade de fazer a tradução, pois quando eu falava e ele não percebia, ela traduzia, porque eles têm essa facilidade.

**Nós temos sempre de adaptar a nossa prática**, principalmente em termos de língua, porque a ideia também é que eles se vão integrando, não só no desenvolvimento global mas principalmente em termos do português, porque é muito importante para depois continuarem o percurso escolar, então tem de se arranjar ali estratégias. Eu cheguei a ir à rua com uma das meninas, ela chama-se (*nome da criança*), e ela foi uma das meninas que eu tive, dos alunos que eu tive, com mais dificuldade.

Eu cheguei a ir à rua com ela para agente olhar para o céu, para as árvores e para a terra, para ela perceber, tocar, e eu lhe dizer, para ela perceber o que eu estava a falar, porque é um bocado complicado, apesar deles terem uma grande capacidade de adaptação, sendo que em casa, o que é normal é não falarem em português com eles, e nem sempre é fácil, mas pronto.

Aqui é mesmo **ir adaptando estratégias**, e a estratégia do dossiê com palavras associadas à imagem ainda resultou bastante. Às vezes também pedia livros, aqueles livros mesmo infantis, mesmo de creche, que tinham aquelas imagens e que nós íamos dizendo o nome para elas irem aprendendo o que é que era.

Pronto, e íamos fazendo assim. Depois em relação ao resto, a nível gráfico, isso eles aprendem como aprendem os outros, a questão é só **fazê-los compreender o que estão a fazer e perceberem para que é que aquilo serve**, o que para uma criança natural de Portugal é muito fácil e para uma criança de outro país já não é tão fácil assim, até porque tens que adaptar e fazer muitos gestos e muita coisa para chegares lá, às vezes, e não só com eles mas também com os pais, não é fácil.

Eles apesar de tudo, depois vão-se habituando a ouvir a língua e vão começando a

identificar, com os encarregados de educação isso é muito mais difícil, muito mais.

**Também é importante trazer as diferentes culturas para a sala,** é muito bom, porque por exemplo... para já a maior parte deles nem celebram o Natal, mas tem outras celebrações que nos vão ensinando a nós também. Aqui, este ano, aconteceu que (não é uma questão de multiculturalidade, mas uma questão de religião) eu tive meninos que são testemunhas de Jeová que não celebram o Natal, mas têm outras celebrações que nos foram ensinando a nós como é que faziam.

O mesmo se passa com eles, temos uma menina que veio de Angola que também não celebra o Natal, mas que tem outras celebrações que fazia lá e que nos foi trazendo a nós.

Inclusive, no ano em que eu estive nas Olaias, por acaso fazia parte do projeto da escola falar-se muito sobre as tradições portuguesas na altura do 10 de junho. Nós falámos da bandeira e do porque é que é importante, e ela trouxe a bandeira, trouxe uma bandeira pequenina de Angola e estive a explicar aos meninos o porquê das cores, o que é que tudo significava, foi muito giro.

E é assim, quando eles são mais velhinhos é possível fazer isso, inclusive eu trouxe pais à sala que nos fizeram algumas comidas deles, por exemplo, a mãe da (*nome da criança*) que eles são ucranianos, fizeram comida da Ucrânia, também é muito giro perceber o tipo de alimentação que, também é diferente. E era bom, vou-te dizer, muito saboroso.

### ***Quadro 3 - Evidências: Discurso II***

<b>Questões</b>	<b>Evidências</b>
1. Como as relações multiculturais favorecem a aprendizagem significativa das crianças?	“favorecem de várias maneiras, e uma delas é eles perceberem que para além deles, para além daquilo a que eles estão habituados, existe um mundo muito maior e com meninos que até não falam a mesma língua que eles (...) mas que são crianças que vêm de outros países e que têm formas de estar, formas de vestir, formas de brincar (...) diferentes deles, e que eles podem aprender com eles”; “a nível pessoal e social também (...) é uma forma de eles aprenderem a receber mesmo sem falarem a mesma língua”.

<p>2. De que forma as potencialidades das relações multiculturais favorecem o desenvolvimento global das crianças?</p>	<p>“se eles forem habituados a contactar com estas realidades diferentes de crianças desde o jardim de infância, é muito mais fácil em adultos respeitarem a diferença e respeitarem outros povos.”; “a nível global (...) é bom, principalmente a nível social, porque para mim, uma das coisas mais importantes que o jardim de infância tem é a socialização, é o saberem estar, o respeitarem-se a si próprios e o saberem respeitar os outros”; “se eles tiverem crianças que venham de países diferentes, (...) e se eles forem contactando com isso, de facto a nível social (...) eles têm muito mais facilidade em aceitar a diferença e a multiculturalidade do que teriam se nunca tivessem tido essa experiência”.</p>
<p>3. Como compreende a importância das relações multiculturais no processo de desenvolvimento e aprendizagem?</p>	<p>“É importante (...) em termos de costumes (...) é, de facto, muito enriquecedor”; “a maior parte das crianças estão ali naquele mundinho delas e acham que aquilo é sempre tudo igual em todo o lado (...) É bom eles perceberem que há outros países, outros costumes diferentes dos deles, como outra alimentação diferente da deles e com formas de vestir e formas de estar completamente diferentes.”; “é extremamente importante tanto a nível do desenvolvimento de competências como a nível de aprendizagem de outras culturas”.</p>
<p>4. Como percebe a atuação de um educador de infância frente à integração multicultural em sala de aula?</p>	<p>“é necessário ali um grande esforço por parte dos educadores para arranjam estratégias”; “é uma aprendizagem (...) ir arranjado estratégias de modo a chegares até aquelas crianças, a fazeres-te entender e também a ajudares a desenvolvê-las”; “Nós temos sempre de adaptar a nossa prática (...) ir adaptando estratégias”; “fazê-los compreender o que estão a fazer e perceberem para que é que aquilo serve”; “Também é importante trazer as diferentes culturas para a sala”.</p>

### Análise

O sujeito compreende que as relações multiculturais favorecem a aprendizagem das crianças sobre o mundo, entendendo que este é mais vasto do que a realidade que conhecem. Deste modo, considera que estas têm a possibilidade de alargar esses conhecimentos em sala através do contacto com crianças provenientes de diferentes países que possuem culturas distintas, nomeadamente em termos de costumes, alimentação e formas de vestir.

Afirma que aos níveis pessoal e social, estas relações ensinam as crianças a acolher, a ajudar e a integrar os colegas nas brincadeiras e nas rotinas diárias da escola, ainda que não falem a mesma língua, promovendo o respeito pela identidade e individualidade de cada um.



Acredita que a pertença a um grupo multicultural desde o jardim de infância, e toda a respetiva socialização, vai fazer com que as crianças, ao longo da sua vida, encarem com naturalidade o respeito pela diferença, demonstrando competências que não teriam sido adquiridas caso não experienciassem o contexto.

Entende que é necessário um esforço por parte dos educadores para arranjam e adaptarem estratégias e refere que já viveu circunstâncias em que teve de o fazer recorrendo a associações de imagens de livros ilustrados a palavras simples do dia-a-dia, chegando a criar um dossiê de imagens práticas que ajudaram as crianças não nativas a integrar-se mais facilmente.

Trouxe, em várias circunstâncias, a diversidade cultural para a sala através de celebrações, símbolos nacionais e alimentação.

### **Discurso III – Educador**

#### *1. Como as relações multiculturais favorecem a aprendizagem significativa das crianças?*

Como sabes, nós lá na escola temos muitas crianças de diferentes culturas, temos grupos bastante multiculturais, e a partir daí como sabem e dizem “eu nasci neste sítio, a minha mãe é daqui, ...”, **as outras crianças ficam interessadas e pensam que o mundo não é só Portugal nem é só a sala delas.**

Também **percebem que o mundo está dividido em várias gavetas, e a partir daí conseguimos criar projetos, as crianças conseguem aprender outras línguas e interessam-se por outras línguas, por outros países, por outras culturas** e isso de certa forma ajuda na aprendizagem delas, pois percebem que não estão numa bolha como se fosse só o mundo delas e o país delas e através disso conseguem perceber que há uma cidade, uma localidade, um país, e a partir disso **conseguem adquirir várias aprendizagens.**

Para além de que, interessam-se por outras culturas, por outros países e línguas, **porque os amigos demonstram essa diferença. Elas percebem que apesar de termos semelhanças, também há diferenças entre as pessoas.**

*2. De que forma as potencialidades das relações multiculturais favorecem o desenvolvimento global das crianças?*

As crianças percebem que não estão numa bolha e que o planeta não é só o mundo delas, ou seja, elas **socializam com outras pessoas, aprendem o inglês, o árabe ou a língua que for, de uma outra forma**. Por exemplo, nós temos lá o (*nome da criança*) que chega a casa e em vez de dizer aos pais bom dia, diz *assalamu aleikum*, que é uma forma de cumprimentar em árabe.

Elas **percebem que há várias formas de cumprimentar e que há várias formas de falar, e aprendem a não rotular as pessoas e vivem num mundo mais aberto**. Desta forma, **as crianças desenvolvem-se também socialmente, percebem que há outras pessoas, outras culturas, e não são tão fechados** vá, digamos assim.

*3. Como compreende a importância das relações multiculturais no processo de desenvolvimento e aprendizagem?*

Eu acho que é muito importante, porque como eu já expliquei **as crianças aprendem de outra forma, não pensam só nelas, pensam nos outros também**. Também eu consigo **trabalhar de várias formas**, por exemplo, se eu quiser ensinar inglês e se tiver alguém na sala que sabe o inglês ou que venha de um país que tenha o inglês, é uma forma de ensinar.

Elas assim aprendem umas com as outras, tanto o inglês como o português. Portanto, isto é um aspeto muito positivo, **porque as crianças vêm um mundo mais aberto e sabem que há mais do que aquilo que elas vivem**, muito mais, e a partir daí dá para criar também outros projetos, dá para trabalhar com as famílias, dá para trabalhar com várias comunidades, e pronto, é vantajoso também para mim, de certa forma assim **consigo também criar aprendizagens nas crianças e ajudar-lhes a desenvolver capacidades** de perceberem que há mais do que aquilo que elas vêm.

*4. Como percebe a atuação de um educador de infância frente à integração multicultural em sala de aula?*

A partir disto tudo, as próprias crianças vão criar interesse e a partir disso **podemos criar vários projetos e trabalhos que permitam trabalhar com várias pessoas, e é uma forma de adotar e trabalhar a multiculturalidade na nossa sala**.

Este ano fizemos um projeto, que começou no início do ano, em que elas tiveram de

fazer com os pais o trabalho, em que cada um falava de onde vinha, ou os pais onde é que nasceram e depois falavam sobre a cultura, sobre a comida e tudo mais.

Como eles não sabiam escrever, os pais ajudavam e eles desenhavam, descobriam-se maneiras de viver dos países dos pais, e tudo mais. Este trabalho fez com que, e agora nesta fase final que estivemos a trabalhar com as videochamadas, conseguíssemos trabalhar com o *Google Earth*, criámos um passaporte, cada um teve o seu passaporte e cada país era mais uma aprendizagem.

A partir daí fomos conhecendo vários continentes, e a partir desta gaveta dos continentes começámos a desconstruir, ou seja, dentro desses continentes há outros países e fomos visitar os países dos pais, outros países que eles gostavam, os deles e também os dos amigos deles.

E pronto, criou-se um projeto, começámos desta forma no início, a partir do globo e a fazer trabalhos com a família, e no final até conseguimos ir ver no *Google Earth* todos os países, portanto aí já se seguiu um projeto que começou no primeiro período e acabou no terceiro.

#### ***Quadro 4 - Evidências: Discurso III***

<b>Questões</b>	<b>Evidências</b>
1. Como as relações multiculturais favorecem a aprendizagem significativa das crianças?	“as (...) crianças ficam interessadas e pensam que o mundo não é só Portugal nem é só a sala delas”; “percebem que o mundo está dividido em várias gavetas, e a partir daí conseguimos criar projetos, as crianças conseguem aprender outras línguas e interessam-se por outras línguas, por outros países, por outras culturas”; “conseguem adquirir várias aprendizagens (...) porque os amigos demonstram essa diferença”; “percebem que apesar de termos semelhanças, também há diferenças entre as pessoas”.
2. De que forma as potencialidades das relações multiculturais favorecem o desenvolvimento global das crianças?	“socializam com outras pessoas, aprendem o inglês, o árabe ou a língua que for, de uma outra forma”; “percebem que há várias formas de cumprimentar e que há várias formas de falar (...) aprendem a não rotular as pessoas e vivem num mundo mais aberto”; “as crianças desenvolvem-se também socialmente, percebem que há outras pessoas, outras culturas, e não são tão fechados”.

3. Como compreende a importância das relações multiculturais no processo de desenvolvimento e aprendizagem?	“as crianças aprendem de outra forma, não pensam só nelas, pensam nos outros também”; “Também eu consigo trabalhar de várias formas (...) porque as crianças vêem um mundo mais aberto e sabem que há mais do que aquilo que elas vivem”; “consigo também criar aprendizagens nas crianças e ajudar-lhes a desenvolver capacidades”.
4. Como percebe a atuação de um educador de infância frente à integração multicultural em sala de aula?	“podemos criar vários projetos e trabalhos que permitam trabalhar com várias pessoas, e é uma forma de adotar e trabalhar a multiculturalidade na nossa sala”.

### Análise

O sujeito inicia explicando que o facto de possuir um grupo bastante multicultural, e através das conversas que as crianças estabelecem entre si sobre as suas origens e da respetiva família, suscita-lhes a curiosidade e a possibilidade de aprenderem mais sobre a cultura do outro, abrindo horizontes face à sua realidade habitual e compreendendo que todos possuímos semelhanças mas também diferenças.

Acrescenta que desta forma, as crianças aprendem a perceber a grande dimensão do mundo, aprendendo concomitantemente aspetos sobre outros países, línguas e culturas.

Compreende que o desenvolvimento global é favorecido pela socialização entre crianças de diferentes nacionalidades proporcionando a aprendizagem, de uma forma natural e fruto das inter-relações, de línguas diferentes da sua.

Entende que, ao nível social, as crianças aprendem a não rotular as pessoas só por não serem iguais, desenvolvendo uma visão mais aberta sobre o mundo.

Sente que, no que alude ao desenvolvimento e aprendizagem, as relações multiculturais permitem um trabalho diferente em sala, pautado pela colocação em evidência da diversidade existente no grupo e utilizando-a como instrumento de trabalho, evidenciando a individualidade e a cultura de cada criança.

Utiliza os interesses das crianças face ao contexto multicultural onde se inserem, para a criação de projetos que integram a multiculturalidade na sala. Estende esse trabalho às famílias que, por sua vez, representam as várias comunidades, o que contribui para um tipo de trabalho diferente, que representa e dá a conhecer a diversidade cultural existente no grupo.

## Discurso IV – Educador

### *1. Como as relações multiculturais favorecem a aprendizagem significativa das crianças?*

Olha, a minha opinião é que, **ajuda muito a parte social deles, ajudam os portugueses**, muitas das vezes, **a terem hábitos daquilo que não é hábito ter-se cá em Portugal**, e uma das coisas com as quais nós trabalhamos mais é a parte do vestuário deles e a alimentação.

Tivemos alturas em que houve mães que vieram cá fazer certos e determinados pratos, característicos dos países deles e toda a gente provou, toda a gente pôde participar na conceção, pudemos prová-lo e tivemos também acesso à receita.

Depois disso concluído, no dia a seguir, essa mãe voltou lá novamente e fizemos o registo de tudo por escrito, e eles desenharam os ingredientes, pronto, foi uma maneira de nós incluirmos essas crianças e deles também nos **darem algo da cultura deles, para enriquecer a nossa**.

Tivemos também um ano em que o tema comum do infantário era precisamente a multiculturalidade, aproveitámos esse tema e fizemos também um desfile de carnaval, recorrendo aos hábitos deles.

Como é que eles se vestiam nos países deles, como é que eles confeccionavam as roupas, com cores realmente muito atrativas para eles... porque nós todos os anos costumamos fazer um desfile muito grande na freguesia onde o infantário pertence, e foi uma experiência espetacular, porque todas as mães das crianças não portuguesas, participaram mesmo no desfile e chegaram-nos a emprestar roupas para irmos no desfile, foi mesmo maravilhoso.

Nós costumamos puxar mais a parte da alimentação, do vestuário e muitas das vezes os pais vão lá contar histórias de livros que eles trouxeram dos países deles e na língua deles, eles depois traduzem-me e eu conto em português.

O facto de eles ouvirem é muito importante para a aprendizagem, eles estão ali concentradíssimos e se forem também crianças de quatro e cinco anos, depois **há questões que eles colocam**.

Eles integram-se muito facilmente, então as crianças chinesas é espetacular. **Os conhecimentos que eles nos transmitem a nós adultos e aos nossos meninos portugueses...** mesmo em relação à ligação com as crianças, eles são espetaculares.

Portanto, temos tido coisas muito positivas aqui na escola que temos aprendido com

estas crianças que vêm de fora para cá, aliás, a maior parte deles até nasceram cá, as famílias é que lhes incutem os hábitos e costumes deles, mas também os nossos.

Temos lá pais que nos chegaram a pedir ajuda em relação ao português para irem falar em casa com os filhos alguma coisa em português, para que quando eles chegassem à escola, não se sentirem tão deslocados dos outros meninos.

Algumas vezes (não foi em todos os casos) tivemos dificuldade em eles se adaptarem à nossa alimentação, isso aí é que foi um bocadinho mais complicado. Tivemos também dois irmãos que vieram do Nepal, que também andámos um longo tempo a tentar com que eles se adaptassem à nossa alimentação... conseguimos nuns casos, e noutros não.

Quando surgem estas situações, no caso destes irmãos, os pais traziam-nos a comida de casa (nós pedíamos) porque eles não podiam estar ali um dia inteiro sem comer, e isso aí também deu para agente ver o que é que eles comem, como é que é feito (porque a mãe depois explicava-nos como era feita aquela comida).

**Em termos de aprendizagem para os miúdos é muito bom, então na parte social é muito benéfico.**

## *2. De que forma as potencialidades das relações multiculturais favorecem o desenvolvimento global das crianças?*

**Favorecem**, porque eles muitas das vezes (já tem acontecido nos mais velhos, e nesse ano em que trabalhámos o tema das raças) **chegaram a ir para casa e pedir aos pais para fazerem pesquisas** para saber, por exemplo, onde era a China, como é que eram as casas deles, como é que eles comiam, as religiões... eles chegaram a fazer essas pesquisas em casa com os pais **e a trazerem-nos para a sala.**

Ora, isso dava origem a que nós, na conversa da manhã, falássemos desses assuntos todos, chegando mesmo a fazer pesquisas com eles em sala. Chegámos a construir casinhas, para saber como eram as casas na China e para depois fazermos a comparação com as nossas, também como eram as casas no Bangladesh, e foi depois também quando passámos para a parte da alimentação e do vestuário que deu origem ao desfile.

No Pré-Escolar tem sido muito interessante, **eles já têm estes conhecimentos todos e quando avançarem na escolaridade e surgirem esses assuntos, eles vão lá buscar ao fundo qualquer coisinha que ficou lá guardado.**

As crianças têm **a capacidade de aceitar** lindamente, aliás, chegam a ir buscá-los e dizer, “anda brincar comigo, anda para aqui”. A única coisa que eles questionaram quando

apareceu lá pela primeira vez uma criança chinesa, foi porque é que tinha os olhos “tão assim”, o que também deu origem a eles irem para casa pesquisar e depois trazerem no outro dia para agente saber o porquê.

**As crianças** agora, ultimamente, também **são mais abertas**, porque algumas que eu tive antigamente eram muito fechadas, tinham medo de falar e tudo... agora já não se nota isso, eles já evoluíram bastante.

É assim, eu estou ali a trabalhar à vinte e quatro anos seguidos e sempre tive crianças de várias nacionalidades, portanto as nossas crianças já estão habituadas, isso para elas já não é novidade, **eles interagem com eles como com todos os outros, como se já se conhecessem há imenso tempo, como se fossem amigos e convivessem fora da escola.**

### *3. Como compreende a importância das relações multiculturais no processo de desenvolvimento e aprendizagem?*

Por aquilo que eu tenho ali observado, ao longo deste tempo todo tem sido **muito importante**, porque ajuda as nossas crianças.

**Eles adquirem conhecimentos que, se calhar se não houvesse esse contacto, eles nunca conseguiriam adquirir-lo ao vivo e a cores**, porque eles podem ter em casa um livro das raças, os pais podem falar e eles podem pesquisar, e ali não. Ali eles **têm o contacto direto** com isso tudo, e eu acho que **isso ajuda-os imenso.**

Também vai ajudar que, na cabecinha deles, **não se vão criar preconceitos em relação às crianças** chinesas, às crianças nepalesas... coisas que nós adultos, por vezes, temos na nossa cabeça. Eles não vêm maldade em nada, nós adultos é que, por vezes, somos mais preconceituosos do que eles.

Isso **vai ajudar, a nível global do desenvolvimento deles.** Sabe que, **muitos deles acabam por ensinar algumas palavras às nossas crianças, a ajudarem-se mutuamente, e aí estão-se a desenvolver, uns de uma maneira e outros de outra.**

### *4. Como percebe a atuação de um educador de infância frente à integração multicultural em sala de aula?*

**No projeto**, se eu tiver crianças de várias raças, **eu tenho de o adequar a todos** eles, e depois tento chegar aos pais, pedir aos pais para **trazerem-nos algo da cultura deles para a sala, seja através das histórias, seja através da alimentação...** já cheguei a fazer um doce,

a mãe propôs.

Nós costumávamos ter um dia por semana em que um pai ou uma mãe, dependendo da disponibilidade, ia lá à sala fazer uma atividade.

Chegou a ir lá uma mãe de uma criança chinesa, fazer um doce com eles, tivemos uma mãe que nos ajudou a fazer roupas para os bonecos que nós tínhamos na casinha... portanto eu tento **arranjar sempre forma de os conseguir incluir, e de todos trazerem para a sala algo da cultura deles.**

Se tiverem livros de histórias do país deles podem trazer, inclusive, já chegaram lá a deixá-los o ano inteiro e no final do ano levam, e costumamos fazer registos também, isso fica sempre tudo registado em papel.

Têm sido experiências muito enriquecedoras, mesmo muito, não só para nós adultos como para as crianças também, e depois os outros pais acabam por se interessar também. Por vezes questionam, quando se encontram, sobre o que se passou na sala, e assim acabo por juntar não só os filhos, mas também os pais.

Depois vêm as festas de aniversário, e as crianças de outras culturas também eram convidadas. Todos levavam o convite e lá se juntavam ao fim de semana para fazer as festas, e na segunda-feira vinham contar como é que tinha sido.

Eu às vezes também questionava os pais para ter um *feedback* da parte deles, e todos gostavam imenso porque sentiam que as outras crianças também gostavam dos filhos e acabam também por se integrar com os outros pais.

**Eu acho que essas relações são extremamente importantes e cabe-nos a nós consolidar esse trabalho,** eu penso que **é trabalho nosso fazer isso.**

#### ***Quadro 5 - Evidências: Discurso IV***

<b>Questões</b>	<b>Evidências</b>
1. Como as relações multiculturais favorecem a aprendizagem significativa das crianças?	“ajuda muito a parte social deles, ajudam os portugueses (...) a terem hábitos daquilo que não é hábito ter-se cá em Portugal”; “darem algo da cultura deles, para enriquecer a nossa”; “há questões que eles colocam”; “Os conhecimentos que eles nos transmitem a nós adultos e aos nossos meninos portugueses”; “Em termos de aprendizagem (...) é muito bom, então na parte social é muito benéfico”.



2. De que forma as potencialidades das relações multiculturais favorecem o desenvolvimento global das crianças?	“Favorecem (...) chegaram a ir para casa e pedir aos pais para fazerem pesquisas (...) e a trazerem-nos para a sala”; “eles já têm estes conhecimentos todos e quando avançarem na escolaridade e surgirem esses assuntos, eles vão lá buscar ao fundo qualquer coisinha que ficou lá guardado”; “a capacidade de aceitar”; “As crianças (...) são mais abertas (...) eles interagem com eles como com todos os outros, como se já se conhecessem há imenso tempo, como se fossem amigos e convivessem fora da escola”.
3. Como compreende a importância das relações multiculturais no processo de desenvolvimento e aprendizagem?	“muito importante (...) Eles adquirem conhecimentos que, se calhar se não houvesse esse contacto, eles nunca conseguiriam adquiri-lo ao vivo e a cores (...) têm o contacto direto (...) isso ajuda-os imenso”; “não se vão criar preconceitos em relação às crianças”; “vai ajudar, a nível global do desenvolvimento deles”; “muitos deles acabam por ensinar algumas palavras às nossas crianças, a ajudarem-se mutuamente, e aí estão-se a desenvolver, uns de uma maneira e outros de outra”.
4. Como percebe a atuação de um educador de infância frente à integração multicultural em sala de aula?	“No projeto (...) eu tenho de o adequar a todos (...) trazerem-nos algo da cultura deles para a sala, seja através das histórias, seja através da alimentação”; “arranjar sempre forma de os conseguir incluir, e de todos trazerem para a sala algo da cultura deles”; “Eu acho que essas relações são extremamente importantes e cabe-nos a nós consolidar esse trabalho (...) é trabalho nosso fazer isso”.

### Análise

O sujeito revela que as relações multiculturais favorecem a aprendizagem significativa das crianças, em grande parte, a nível social, uma vez que estas adquirem hábitos distintos dos seus, estabelecendo uma constante simbiose de aprendizagens de índole cultural que as enriquece. Experienciou esta realidade, destacando que há aspetos que lhes suscitam curiosidade, chegando as crianças a pedir-lhe a si e aos pais para realizarem pesquisas sobre tópicos como a alimentação, as casas de habitação e até mesmo religião, trazendo-os para discussão em sala.

Acredita que, favorecendo o desenvolvimento global das crianças desde a idade de Pré-Escolar, as relações multiculturais permitem que as mesmas criem uma grande bagagem de conhecimentos que se vai refletir ao longo de toda a sua escolaridade, nomeadamente a capacidade de aceitar o outro, considerando a multiculturalidade como uma realidade habitual.

Entende que, por experiência, ao nível do desenvolvimento e da aprendizagem, estas relações são muito importantes, dado que as crianças adquirem conhecimentos de forma direta

que, caso não estivessem inseridas nesse contexto, não poderiam experienciá-los *in loco*, eliminando a criação de preconceitos em relação aos colegas de outras nacionalidades.

Acrescenta que esta socialização pautada pela diversidade cultural apresenta um papel importante ao nível da aprendizagem de novas palavras em diversas línguas, acabando o grupo por aprender e ensinar mutuamente.

Adequa o projeto de sala à realidade cultural do grupo, incluindo todas as manifestações culturais nele inseridas e solicita às crianças e aos pais que tragam algo representativo da sua cultura para dentro da sala, participando também, estes últimos, de forma ativa.

Chegou a trabalhar aspetos no âmbito da alimentação, do vestuário, dos traços físicos característicos e também da literatura infantil dos diferentes países, onde eram contadas histórias em diferentes línguas, não só traduzidas para português como também na sua língua originária.

### **Discurso V – Educador**

#### *1. Como as relações multiculturais favorecem a aprendizagem significativa das crianças?*

Ter um grupo em que a maioria das crianças tem nacionalidades diferentes só enriquece o nosso trabalho, mas também **permite que o resto do grupo tenha contacto próximo com outras culturas** que até então não seria possível, ou **que só tinham contacto por livros ou por vídeos, não no seu meio próximo.**

Dando exemplos mais concretos em como isto se reflete, vou-me basear no grupo que tinha antes de voltarmos a creche depois do estado de emergência, será mais fácil para dar exemplos, pois é um ano letivo inteiro com eles.

Numa sala com onze crianças e dois adultos, tínhamos oito nacionalidades diferentes, isto a contar com os dois adultos (educadoras), para além do inglês que temos que falar, **as crianças acabam por ter contacto com outras línguas não maternas de uma forma divertida e que parte do interesse delas em saber essa língua e elas próprias perguntam coisas simples do dia-a-dia** “como se diz isto na nossa língua?” (o português ou o espanhol), pois eles sabem que nós não nascemos na Irlanda.

As coisas mais básicas, como o olá, adeus, se faz favor, obrigada, comida, água, etc. Se for preciso sabem mais palavras em português e espanhol que em irlandês, pois na Irlanda

fala-se o inglês, e o irlandês eles começam a aprender na escola no 12º ano.

Eles **adoram ter contacto com outras línguas e até mesmo música que é conhecida deles**, ficam superadmirados e **adoram quando ouvem a mesma música em outras línguas**, como “cabeça, ombro, joelhos e pés”. Se não tivessem duas educadoras com nacionalidades diferentes este tipo de experiências não poderia ser vivido pelo grupo, e experiências tão enriquecedoras.

### *2. De que forma as potencialidades das relações multiculturais favorecem o desenvolvimento global das crianças?*

Para além do **interesse deles noutra língua** que não o inglês, **é possível ver as potencialidades de diferentes nacionalidades no currículo ao longo do ano**. Por exemplo, na nossa sala, nós temos uma área que se chama “eu e o meu mundo” que é uma área, como o nome diz, o mundo deles, ou seja, a comunidade onde eles vivem. Então temos fotografias de sítios da cidade que lhes são familiares e que eles frequentam. Sempre que existe algum acontecimento especial é celebrado nessa área, como por exemplo, o ano novo chinês.

Nós celebramos o nosso em dezembro, mas em fevereiro celebramos o deles. Fazemos exatamente a mesma festa. Tal como no Natal, nós incluímos os costumes das diferentes nacionalidades, houve um ano que até fizemos bolo rei e aprenderam a dizer “Feliz Natal” nas diferentes línguas que falamos na sala. Tal como também celebramos o festival hindu das luzes, *Diwali*, antes do nosso *Halloween* e fica sempre registado nessa área. Não é uma área estática está constantemente a mudar, consoante a necessidade.

**Ficam todos orgulhosos por verem** a fotografia deles na área e de sentirem **que nós tomamos em consideração a cultura deles**, sentem-se parte do grupo.

Em suma, nós tentamos sempre ao máximo **incluir todas as culturas na nossa sala e os diferentes festivais e costumes**, pedimos sempre aos pais que visitem a nossa sala e partilhem connosco algo que seja diferente do costume “irlandês”.

### *3. Como compreende a importância das relações multiculturais no processo de desenvolvimento e aprendizagem?*

As relações multiculturais **têm extrema importância** no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois **estas relações só enriquecem o desenvolvimento global delas**.

Como os exemplos que já disse anteriormente, **se não tivessem o contacto com outras culturas, a experiência deste grupo não era tão enriquecedora e só se iria basear no contexto familiar** deles (irlandeses).

*4. Como percebe a atuação de um educador de infância frente à integração multicultural em sala de aula?*

Penso que o papel do educador de infância na integração multicultural na sala passa por, **conhecer o grupo desde o início, saber quais as diferentes nacionalidades que têm e planear consoante isso para o ano letivo. Estar em constante contacto com os pais e deixar a porta da sala aberta para sempre que a quiserem visitar estarem a vontade.**

Aqui, na Irlanda, na nossa creche, nós fazemos **a planificação baseada nos interesses das crianças**, no entanto, também temos um currículo planeado com o qual temos de abordar. Isto faz com que saibamos de antemão o que temos de abordar, mas **dá-nos liberdade para ouvirmos as crianças e os seus interesses e explorar temas que não fazem parte do currículo “fechado”**.

Por exemplo, no ano em que fizemos o bolo rei no Natal, em novembro eu tinha ido de férias e quando voltei eles perguntaram onde tinha ido e eu disse que tinha ido ver a minha mãe a Portugal. Isso fez-lhes muita confusão, mas despertou o interesse deles pelo país e pela cultura, não conseguiam perceber que eu não tinha nascido na Irlanda e que a minha mãe não vive aqui. A partir daí começámos a **explorar o país e os seus costumes** e também adoraram aprender palavras em português que ainda hoje se lembram e respondem a elas.

**Quadro 6 - Evidências: Discurso V**

Questões	Evidências
1. Como as relações multiculturais favorecem a aprendizagem significativa das crianças?	“permite que o (...) grupo tenha contacto próximo com outras culturas (...) que só tinham contacto por livros ou por vídeos, não no seu meio próximo”; “as crianças acabam por ter contacto com outras línguas não maternas de uma forma divertida e que parte do interesse delas em saber essa língua e elas próprias perguntam coisas simples do dia-a-dia”; “ter contacto com outras línguas e até mesmo música que é conhecida deles (...) adoram quando ouvem a mesma música em outras línguas”.

2. De que forma as potencialidades das relações multiculturais favorecem o desenvolvimento global das crianças?	“interesse deles noutra língua”; “é possível ver as potencialidades de diferentes nacionalidades no currículo ao longo do ano”; “Ficam todos orgulhosos por verem (...) que nós tomamos em consideração a cultura deles”; “incluir todas as culturas na nossa sala e os diferentes festivais e costumes”.
3. Como compreende a importância das relações multiculturais no processo de desenvolvimento e aprendizagem?	“têm extrema importância (...) estas relações só enriquecem o desenvolvimento global”; “se não tivessem o contacto com outras culturas, a experiência deste grupo não era tão enriquecedora e só se iria basear no contexto familiar”.
4. Como percebe a atuação de um educador de infância frente à integração multicultural em sala de aula?	“conhecer o grupo desde o início, saber quais as diferentes nacionalidades que têm e planear consoante isso para o ano letivo”; “Estar em constante contacto com os pais e deixar a porta da sala aberta para sempre que a quiserem visitar estarem a vontade”; “a planificação baseada nos interesses das crianças (...) dá-nos liberdade para ouvirmos as crianças e os seus interesses e explorar temas que não fazem parte do currículo “fechado””; “explorar o país e os seus costumes”.

### Análise

O sujeito afirma que as relações multiculturais favorecem a aprendizagem significativa das crianças na medida em que estas se encontram inseridas no mesmo contexto e estabelecem contacto próximo com outras culturas, interessando-se, deste modo, em aprender outras línguas.

Manifesta que é possível ver as potencialidades destas relações no currículo, ao longo do ano, uma vez que a sala possui uma área denominada “Eu e o meu Mundo” que celebra as diferentes comunidades e culturas, permitindo que todas as crianças deem a conhecer mais de si e das suas origens, deixando-o registado fotograficamente. Sente que as crianças transparecem orgulhoso por perceberem que todos se interessam em conhecer a sua cultura.

Considera que o processo de desenvolvimento e aprendizagem não seria tão enriquecedor caso as crianças não tivessem contacto direto com outras culturas, restringindo-se apenas ao seu contexto.

Inclui, ao máximo, todas as culturas em sala, evidenciando e explorando os países, os diferentes festivais e costumes respetivos.

Defende que, na sua perspetiva, o educador de infância deve conhecer bem o grupo e

as diferentes nacionalidades que o mesmo representa, planejando o ano letivo atendendo a esta diversidade e compreendendo sempre os interesses das crianças sobre o contexto multicultural onde se inserem.

#### **4.2. Convergências, Divergências e Idiossincrasias nos Discursos**

Começam a surgir, nesta etapa de investigação, as primeiras generalidades que colocam em evidência os aspetos mais comuns entre os discursos dos sujeitos entrevistados. De forma a obter essas generalidades, foi fundamental articular as estruturas entre si.

Deste modo, a mudança do plano individual para o geral ocorreu em direção à estrutura do fenómeno, brotando, a estrutura final, das convergências, divergências e idiossincrasias (individualidade) de cada um dos discursos apresentados pelos educadores entrevistados.

Com fim à unificação e simplificação da visualização dos dados obtidos e para uma melhor compreensão dos resultados, foram contruídos quadros de análise que revelam as temáticas e as categorias abertas.

Foram construídos os seguintes quadros de análise, apresentados respetivamente:

1. Quadro de Convergências: as unidades significativas destacadas nos discursos, denominadas por evidências dos sujeitos, foram dispostas em linhas horizontais, constituindo-se vinte evidências numeradas. É passível de encontrar nas colunas verticais, as temáticas numeradas que resultam da confluência das evidências, constituindo quatro temáticas.

- Questão 1: Como as relações multiculturais favorecem a aprendizagem significativa das crianças;
- Questão 2: De que forma as potencialidades das relações multiculturais favorecem o desenvolvimento global das crianças;
- Questão 3: Como compreende a importância das relações multiculturais no processo de desenvolvimento e aprendizagem;
- Questão 4: Como percebe a atuação de um educador de infância frente à integração multicultural em sala de aula.

É de destacar que a interceção dos dados pertencentes às linhas horizontais com as colunas verticais permite observar a conformidade das temáticas, que a leitura das colunas verticais viabiliza a observação das convergências temáticas entre os discursos dos sujeitos e que as quadriculas apresentadas em branco refletem a não individualidade da respetiva

unidade significativa.

2. Quadro de Convergências Temáticas e Categorias Abertas: indica o movimento em dois planos de convergências, partindo dos discursos para as temáticas e, por conseguinte, das temáticas para as categorias abertas.

### *Quadro 7 – Convergências*

Evidências dos Sujeitos	Confluências Temáticas			
	1	2	3	4
1. Afirma que as relações multiculturais favorecem a aprendizagem significativa das crianças, especificamente, ao nível do contacto com diferentes línguas em sala e da progressiva apreensão de novas palavras, ajudando tanto as crianças portuguesas nativas como as não nativas. (I-1)	X			
2. Considera que as potencialidades das relações multiculturais favorecem sempre o desenvolvimento global das crianças, uma vez que estão sempre abertas a novas propostas, adquirindo, através destas, novas aprendizagens. Reforça que as crianças trazem para a sala testemunhos de momentos passados em família típicos da sua cultura, partilhando sempre com os colegas e proporcionando momentos de ensino-aprendizagem entre o grupo. Observa que estas relações aproximam as crianças, acabando com a sua timidez, com a vergonha, com o medo de falar, resultando em fortes laços de amizade. (I-2)	X	X		
3. Assume que o processo de desenvolvimento e aprendizagem é enriquecido e beneficiado pela facilidade com que as crianças aprendem outras línguas sem se aperceberem, fruto do contacto que estabelecem entre si e também pelo facto de as mesmas contactarem, compreenderem e aprenderem que existem diferentes culturas, cada uma com as suas especificidades. Sublinha que estas relações promovem experiências positivas para a evolução das crianças, podendo vir, inclusive, a refletir-se no seu futuro. (I-3)	X		X	
4. Integra a multiculturalidade em sala de aula através do lúdico, das brincadeiras e da canção, abordando práticas alusivas aos países das crianças devidamente integradas nas temáticas a explorar. (I-4)				X
5. Acredita que as relações multiculturais favorecem a aprendizagem significativa das crianças de várias maneiras. Em primeiro lugar, afirma que as mesmas percebem que, para além da sua realidade, existem crianças que vêm de países diferentes, que falam línguas diferentes e que possuem formas de estar, de vestir e brincar diferentes da sua, podendo retirar aprendizagens dessa diversidade. Em segundo lugar, e relacionada com a dimensão pessoal e social, considera que estas relações ensinam as crianças a saberem receber, ainda que não falem a mesma língua. (II-1)	X	X		

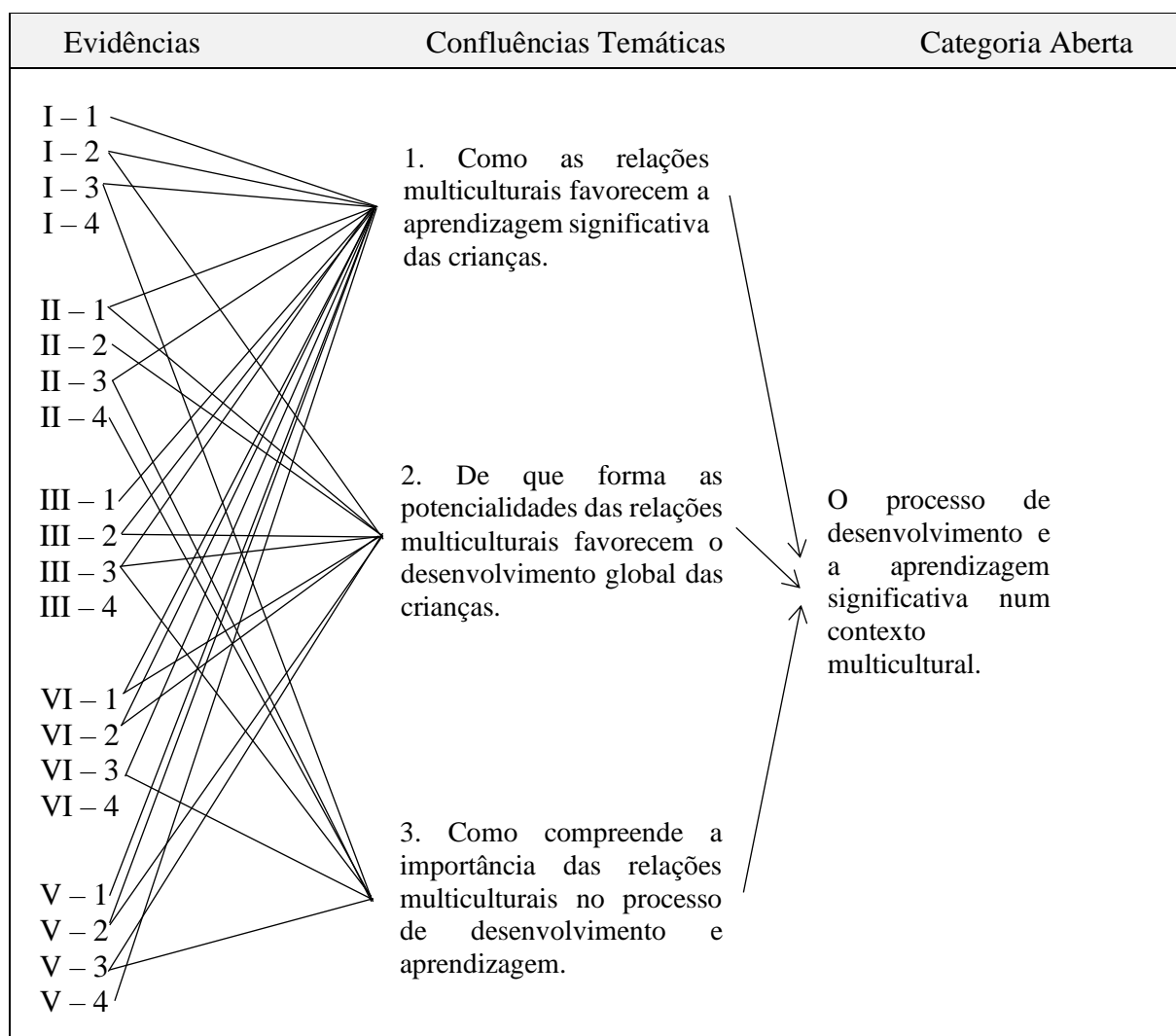
6. Refere que, ao nível do desenvolvimento global, se as crianças forem habituadas a contactar com realidades diferentes desde o jardim de infância, é muito mais fácil, em adultos, respeitarem as diferentes culturas, tendo mais facilidade em aceitar a multiculturalidade do que teriam se nunca tivessem tido a experiência no contexto. Acrescenta que estas relações têm um impacto positivo nas crianças uma vez que, na sua opinião, uma das coisas mais importantes que o jardim de infância tem é a socialização, o saberem estar e respeitar-se a si próprio e ao outro. (II-2)		X		
7. Afirma que, em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem, as relações multiculturais são importantes e enriquecedoras em termos de amplificação de conhecimentos relacionados com os usos e costumes de diferentes países, fazendo com que as crianças saiam e conheçam mais do que a sua zona de conforto. Considera estas relações extremamente importantes ao nível do desenvolvimento de competências e de aprendizagem de outras culturas. (II-3)	X		X	
8. Percebe que é necessário um grande esforço e aprendizagem por parte dos educadores, de forma a arranjam estratégias que lhes permitam chegar até às crianças não nativas portuguesas, fazendo-se entender e ajudando, a par e passo, a desenvolvê-las e a fazê-las compreender o que estão a fazer e qual a respetiva utilidade. Acredita que é necessário os educadores adaptarem a sua prática à realidade multicultural em sala de aula, trazendo-lhe para dentro as diferentes culturas representadas. (II-4)			X	X
9. Observa que as crianças ficam interessadas em conhecer as outras culturas uma vez que os amigos demonstram essa diferença, partindo desses interesses para a criação de projetos. Acrescenta que as crianças desenvolvem aprendizagens significativas ao perceberem que o mundo está dividido em várias gavetas, ao aprenderem outras línguas, ao conhecerem países e culturas diferentes dos seus e percebendo que apesar de haver semelhanças entre todos, também existem diferenças. (III-1)	X			X
10. Experencia que as relações multiculturais favorecem o desenvolvimento global das crianças, através da aprendizagem, no seu caso concreto, do inglês e do árabe de uma forma diferente, proporcionada pela socialização. Afirma que as crianças aprendem aspetos sobre outras culturas, como as várias formas de ser, de cumprimentar e de falar, aprendendo a não rotular as pessoas e a viver, assim, num mundo mais aberto. (III-2)	X	X		
11. Acredita que as relações multiculturais contribuem para o processo de desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que as crianças passam a pensar não só nelas, mas também nos outros. Acrescenta que neste contexto, elas aprendem de outra maneira, e sente que também consegue trabalhar de várias formas, permitindo que as crianças ultrapassem a fronteira do que é a realidade que vêem e que vivem, adquirindo	X	X	X	X

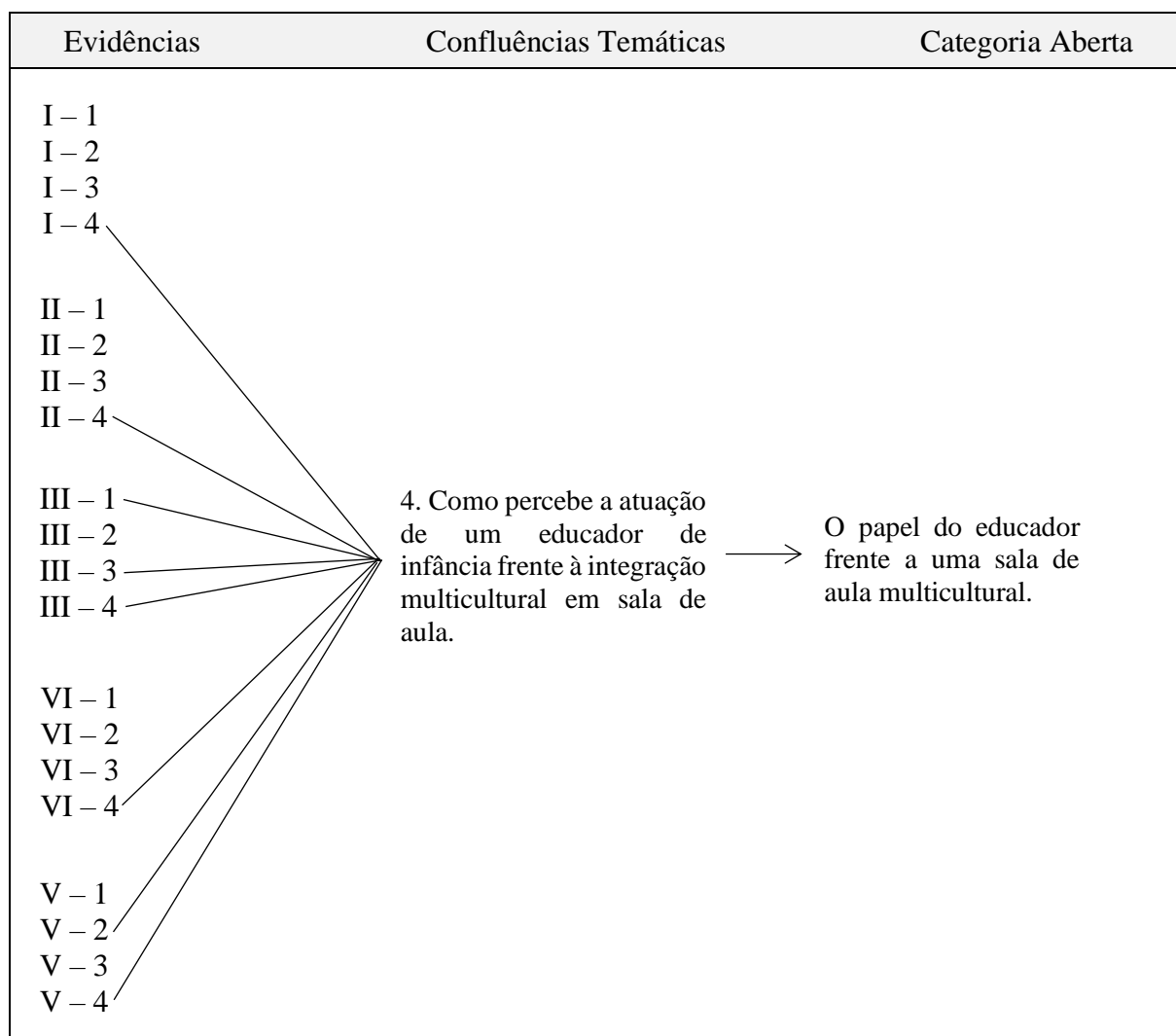


aprendizagens e desenvolvendo capacidades. (III-3)				
12. Cria projetos e trabalhos em sala que partam da individualidade e da cultura das crianças do grupo, que permitem, também, trabalhar com diversas pessoas de diferentes culturas e comunidades, adotando assim a multiculturalidade em sala de aula. (III-4)				X
13. Afirma que as relações multiculturais são muito benéficas para a aprendizagem significativa das crianças, especificamente a nível social, uma vez que ajudam as crianças portuguesas a adquirirem hábitos diferentes dos que se têm habitualmente em Portugal, contribuindo com aspetos e conhecimentos da sua cultura para enriquecer a cultura portuguesa. (IV-1)	X	X		
14. Considera que as relações multiculturais favorecem o desenvolvimento global das crianças, no sentido em que a convivência com colegas de diferentes culturas lhes desperta curiosidade sobre alguns aspetos, solicitando aos pais para fazerem pesquisas sobre os respetivos assuntos e trazendo-os a discussão, no dia seguinte, para a sala. Entende que os conhecimentos adquiridos pela experiência num contexto multicultural irão, ao longo da sua escolaridade, emergir e acrescenta que destas relações, nasce uma grande capacidade de aceitação, tornando-se crianças mais abertas e interagindo entre grupo com a vontade de quem já se relaciona há muito tempo. (IV-2)	X	X		
15. Confere muita importância às relações multiculturais no que diz respeito ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, defendendo que o contexto proporciona às crianças a aquisição de conhecimentos <i>in loco</i> , que não seriam adquiridos se não houvesse o contacto com a multiculturalidade em sala de aula, nomeadamente a aprendizagem de algumas palavras em diferentes línguas, aprendendo e ensinando mutuamente. Acredita que estas relações anulam a criação de preconceitos em relação às outras crianças. (IV-3)	X		X	
16. Adequa o projeto de sala à realidade cultural existente no grupo, incluindo-a nas práticas educativas e solicitando que as crianças tragam algo representativo da sua cultura para dentro da sala, referindo, a título de exemplo, as histórias e a alimentação. Conclui defendendo que as relações multiculturais são extremamente importantes e que cabe aos educadores consolidar esse trabalho, pois considera que é trabalho seu fazê-lo. (IV-4)				X
17. Entende que as relações multiculturais favorecem a aprendizagem significativa das crianças, dado que permitem que o grupo tenha contacto, no seu meio próximo, com outras culturas, o que não aconteceria caso não estivessem inseridos no contexto. Refere também que as crianças acabam por ter contacto com outras línguas não maternas de uma forma divertida, particularizando a título de exemplo a música, partindo do seu interesse e da sua colocação de questões sobre	X			

como se dizem aspetos do dia-a-dia nas diferentes línguas. (V1)				
18. Evidencia que, por experiência, o desenvolvimento global das crianças é favorecido pelo seu interesse noutras línguas, salientando que é possível observar as particularidades das diferentes nacionalidades no currículo ao longo do ano, uma vez incluindo-as no mesmo através da exploração das culturas, dos festivais e dos costumes. Considera que ao trazer à luz a multiculturalidade na sala de aula e dando espaço às crianças para darem a conhecer a sua identidade e as suas origens, estas ficam orgulhosas por perceberem que a sua cultura é tomada em consideração. (V-2)	X	X		X
19. Confere extrema importância às relações multiculturais no que alude ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, defendendo que as mesmas só enriquecem o desenvolvimento global das crianças. Concretiza dizendo que caso o seu grupo de crianças não tivesse contacto com outras culturas, a sua experiência não seria tão enriquecedora, acabando por se restringir apenas ao contexto familiar. (V-3)		X	X	
20. Entende que o educador de infância deve conhecer o grupo desde o início, saber quais as nacionalidades que este integra e planear consoante essa realidade para o ano letivo respeitando os interesses das crianças, incluindo-os, explorando-os e procurando saber sempre mais sobre os diferentes países representados e os seus costumes. Acrescenta que é importante estar em constante contacto com os pais, deixando-os entrar e participar do trabalho de sala para que se sintam à vontade. (V-4)	X			X
1 - Como as relações multiculturais favorecem a aprendizagem significativa das crianças; 2 - De que forma as potencialidades das relações multiculturais favorecem o desenvolvimento global das crianças; 3 - Como compreende a importância das relações multiculturais no processo de desenvolvimento e aprendizagem; 4 - Como percebe a atuação de um educador de infância frente à integração multicultural em sala de aula.				

**Quadro 8 - Confluências Temáticas e Categorias Abertas**





### 4.3. Interpretando as Categorias Abertas

A interpretação das categorias abertas resulta da associação de ideias individuais respeitantes ao meu objeto de estudo, articuladas com as percepções dos sujeitos entrevistados, dos autores e das crianças do grupo de estágio em Educação Pré-Escolar. Destaca-se que todo o trabalho de interpretação inerente ao presente subcapítulo foi desenvolvido de forma atenta, cuidada e reflexiva de modo a aproximar-me o mais possível das percepções dos sujeitos entrevistados e, concomitantemente, com o intuito de tornar o fenómeno explícito até à análise ideográfica.

Os dados alcançados através da interpretação das categorias abertas revelam-se como um conjunto específico de generalidades concernentes à estrutura geral do fenómeno, não sendo a minha intenção que os mesmos traduzam universalidade.

Deste modo, através de todo o trabalho realizado respeitando esta trajetória, foi-me possível chegar a duas categorias abertas, designadamente:

I – O processo de desenvolvimento e a aprendizagem significativa num contexto multicultural;

II – O papel do educador frente a uma sala de aula multicultural.

Neste decurso, apresento, seguidamente, a interpretação das categorias abertas, cuja mesma se encontra suportada por autores que fundamentam a pesquisa, bem como por outros cuja sua perspetiva se revelou pertinente, formando, deste modo, o meu discurso e as minhas reflexões.

#### *Quadro 9 - Categorias Abertas e Confluências Temáticas*

<b>I – O processo de desenvolvimento e a aprendizagem significativa num contexto multicultural.</b>
1. Como as relações multiculturais favorecem a aprendizagem significativa das crianças. 2. De que forma as potencialidades das relações multiculturais favorecem o desenvolvimento global das crianças. 3. Como compreende a importância das relações multiculturais no processo de desenvolvimento e aprendizagem.
<b>II – O papel do educador frente a uma sala de aula multicultural.</b>
4. Como percebe a atuação de um educador de infância frente à integração multicultural em sala de aula.

## **I – O processo de desenvolvimento e a aprendizagem significativa num contexto multicultural**

Portugal tem vindo, gradualmente, a aumentar o seu número de população residente originária do estrangeiro, nomeadamente a partir da segunda metade do século XX, devido à imigração proveniente das ex-colónias portuguesas. Deste modo, Portugal passou de ser um país monocultural para se tornar multicultural, acolhendo famílias de nacionalidades distintas.

De acordo com Souta (1997), “Portugal tem vindo a reconhecer cada vez mais a diversidade cultural nele estabelecida” (p.54), conduzindo à constatação da multiculturalidade como, impreterivelmente, presente nas escolas e, concomitantemente, nas salas de aula.

Neste sentido, o autor supracitado acrescenta que

A problemática multicultural coloca-se com enorme acuidade no sistema escolar português (...) onde os professores são hoje directamente confrontados com a promoção do sucesso educativo e social de uma população escolar no seio da qual as minorias étnico culturais têm uma presença cada vez mais forte e iniludível. A população (...) é cada vez menos homogénea e mais plural, não só sob o ponto de vista sexual e de origem social, mas também sob o ponto de vista étnico, linguístico e de nacionalidade. (p.55)

Pode-se, dentro deste quadro, considerar as escolas como contextos multiculturais que, por sua vez, possuem uma influência muito positiva e construtiva no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, nomeadamente “como forma de potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos” (Alves da Silva & Rebolo, 2017, p.182) dado que “é com outras crianças que se brinca, conversa, trocam ideias, se constrói e se expande a sua cultura” (Ferreira, 2004, p. 194).

No que diz respeito ao favorecimento do processo de desenvolvimento global das crianças, fruto das relações multiculturais estabelecidas em contexto escolar, observemos os seguintes discursos:

(...) “a nível global sim, é bom, principalmente a nível social, porque para mim, uma das coisas mais importantes que o jardim de infância tem é a socialização, é o saberem estar, o respeitarem-se a si próprios e o saberem respeitar os outros”. (D.II– 2)

(...) “aprendem a não rotular as pessoas e vivem num mundo mais aberto. Desta forma, as crianças desenvolvem-se também socialmente, percebem que há outras pessoas, outras culturas, e não são tão fechados”. (D.III – 2)

(...) “Eles adquirem conhecimentos que, se calhar se não houvesse esse contacto, eles

nunca conseguiriam adquiri-lo ao vivo e a cores (...) não se vão criar preconceitos em relação às crianças”. (D.IV – 3)

Considera-se, assim, que no que diz respeito às quatro esferas aglutinadoras respeitantes ao desenvolvimento global das crianças (social, cognitivo, da linguagem e motor), as relações multiculturais fomentam, com maior incidência em primeiro lugar, a esfera do desenvolvimento social, permitindo-lhes trabalhar regras de socialização bem como adquirir valores morais como o respeito, a compreensão, a tolerância e a aceitação pela diversidade.

Segundo o preconizado por Silva et al. (2016), é através das inter-relações entre pares que a

criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus. A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros. (p.33)

De facto, as relações interpessoais revelam-se como a chave do desenvolvimento e aprendizagem de sucesso num contexto multicultural, dado que “a educação para o ‘mundo humano’ se dá num processo de interação constante, em que nos vemos através dos outros, e em que vemos os outros através de nós mesmos” (Patto, 1997, p.319).

Observemos assim os próximos discursos:

(...) “A maior parte das crianças estão ali naquele mundinho delas e acham que aquilo é sempre tudo igual em todo o lado, e não é. É bom eles perceberem que há outros países, outros costumes diferentes dos deles, como outra alimentação diferente da deles, e como formas de vestir e estar completamente diferentes”. (D.II – 3)

(...) “as crianças (...) não pensam só nelas, pensam nos outros também. (...) veem um mundo mais aberto e sabem que há mais do que aquilo que elas vivem.” (D.III – 3)

(...) “se não tivessem contacto com outras culturas, a experiência deste grupo não era tão enriquecedora e só se iria basear no contexto familiar deles”. (D.V – 3).

É possível depreender que, em segundo lugar, para além do enriquecimento ao nível social, surge o favorecimento da esfera do desenvolvimento cognitivo das crianças, pois ao contactar com a diversidade cultural na sala de aula, estas ampliam as suas noções sobre o mundo, contactando com manifestações culturais que, possivelmente, não contactariam caso não houvesse essa representatividade no contexto, adquirindo, desta forma, vastos conhecimentos e aprendizagens.

Desta forma, este quotidiano intercâmbio cultural, suplanta a simples transmissão teórica e hipotética de uma educação voltada para a diversidade cultural existente no país e no mundo, uma vez que, pautando pela riqueza cultural partilhada e pela individualidade de cada criança “as crianças aprendem melhor se seguirem os seus próprios interesses e se construírem o conhecimento através da experiência pessoal” (Hohmann & Weikart, 1997, p.227).

Neste sentido, dois dos sujeitos visados na investigação afirmam:

(...) “É uma experiência que se vai refletir no futuro”. (D.I – 3)

(...) “No Pré-Escolar tem sido muito interessante, eles já têm estes conhecimentos todos e quando avançarem na escolaridade e surgirem estes assuntos, eles vão lá buscar ao fundo qualquer coisinha que ficou lá guardado”. (D.IV – 2)

Corroborando esta linha de pensamento, observemos algumas evidências proferidas pelas crianças do grupo de estágio em Educação Pré-Escolar, que concretizam a influência que as relações multiculturais exercem no seu desenvolvimento e aprendizagem diários sobre a multiculturalidade existente em contexto de sala:

(...) “Algumas são castanhas e algumas são brancas. Outras são só morenas”. (L.P.)

(...) “Também há amigos castanhos claros e castanhos escuros. Alguns que não são castanhos são de outro planeta e outros que são muito branquinhos são de outros planetas”. (L.P.)

(...) “eu sou castanha”. (B.V.)

(...) “Pois, nós somos todos diferentes”. (L.P.)

(...) “Eu não sou castanho, sou desta cor”. [cor-de-rosa pálido] (R.S.)

(...) “Todos temos cores diferentes, eu sou pretinha”. (B.V.)

(...) “Eu sou diferente de ti, eu sou castanha escura e tu és castanha clara”. (A.S.)

(...) “Agora já percebo porque é que o M.P. traz sempre almoço de casa, ele não pode comer as mesmas coisas que nós comemos na escola”. [referindo-se a um assunto de ordem religiosa] (I.P.)

Esta partilha de usos e costumes dos diferentes países representados em sala de aula, constituem-se, assim, como uma mais-valia no que alude ao contacto com experiências enriquecedoras ao nível social, dos valores morais e de aspetos identitários culturais, proporcionando relações e interações significativas para o grupo e proporcionando, desde tenra idade, uma melhor compreensão e aceitação da realidade do mundo.

Importa aliar ao desenvolvimento global a produção de aprendizagens significativas, emergente das relações estabelecidas entre crianças de diversas culturas, uma vez que os



conceitos de desenvolvimento e aprendizagem são indissociáveis e que o “desenvolvimento se produz por meio de aprendizagens” (Martins, 2009, p.100).

Segundo Candau (2011), e referindo-se à sala de aula, “Ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potenciar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas” (p.242). Tal se verifica, pois, “a aprendizagem significativa depende de interação social, i.e., de intercâmbio, troca, de significados via interação social” (p.33), o que vêm a ser enriquecido pela vasta representatividade de culturas presentes numa sala multicultural.

Pode-se verificar a grande influência pedagógica das relações multiculturais no processo de aprendizagem significativa das crianças, através dos seguintes discursos:

(...) “eles estão sempre a aprender coisas novas, as crianças têm uma capacidade muito grande de aprendizagem e isto favorece-os sempre. (...) eles estão sempre abertos a novas propostas, eles gostam do desconhecido e gostam de aprender. (...) “há coisas que eles têm hábito de fazer com os pais, diferentes de nós, e eles depois explicam à maneira deles. (...) começam por nos ensinar (...) estamos a aprender uns com os outros (...) eles próprios tomam a iniciativa e ficam felizes (...) porque são eles que estão a tomar conta do procedimento”. (D.I – 2)

(...) “é extremamente importante tanto a nível do desenvolvimento de competências como a nível de aprendizagem de outras culturas”. (D.II – 3)

(...) “lá na escola temos muitas crianças de diferentes culturas, temos grupos bastante multiculturais, e a partir daí (...) as outras crianças ficam interessadas (...) interessam-se por outras línguas, por outros países, por outras culturas (...) e a partir disso conseguem adquirir várias aprendizagens”. (D.III – 1)

(...) “há questões que eles colocam (...) em termos de aprendizagem (...) é muito bom”. (D.IV – 1)

(...) “chegam a ir para casa e pedir aos pais para fazerem pesquisas (...) e a trazerem-nos para a sala”. (D.IV – 2)

(...) “permite que o (...) grupo tenha contacto próximo com outras culturas (...) que só tinham contacto por livros ou por vídeos, não no seu meio próximo. (...) eles próprios perguntam coisas simples do dia-a-dia”. (D.V – 1)

Seguindo o binómio relações multiculturais-aprendizagem, e em consonância com a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo IV, artigo 10, alínea e), um dos objetivos da Educação Pré-Escolar é “Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de

informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo”.

Neste decurso, o facto de a sociedade ser progressivamente mais plural, leva à necessidade de saber comunicar com indivíduos de diferentes culturas, e, concomitantemente, falantes de línguas distintas. A inserção das crianças num contexto escolar multicultural e o contacto diário com diversas formas de expressão, abre-lhes, inconscientemente, portas para a aprendizagem de outras realidades linguísticas

Teixeira e Ribeiro (n.d.), questionam-se: “Por estarmos inseridos em um mundo globalizante onde o indivíduo necessita comunicar-se com povos de diferentes culturas, (...) como se percebe o sujeito/aprendiz de uma segunda língua dentro dessa conjuntura?” (p.2).

Segundo os sujeitos implicados no estudo, a aquisição de palavras numa nova língua é, natural e espontaneamente, a primeira aprendizagem feita pelas crianças ao contactarem com diferentes formas de expressão oral em sala.

Observemos, assim, os seguintes discursos:

(...) “eles acabam por se desenvolver uns aos outros e a eles próprios (...) uma criança que entra na sala, que não saiba falar o português, num instante começa a falar umas palavrinhas (...) Os nossos de língua portuguesa acabam por ajudar os que não falam português, e eles começam a transmitir pequenas palavras. Também os próprios de língua portuguesa começam a dizer-nos umas pequenas palavras da outra língua (...) os meninos que não são portugueses não só tentam apanhar o português (...) como os que falam português tentam falar as línguas deles, aprendendo pequenas palavras. (...) o benefício que eles têm, tanto uns como os outros, é a facilidade em que eles têm em aprender outra língua. (...) sem se estarem a aperceber”. (D.I – 1)

(...) “socializam com outras pessoas, aprendem o inglês, o árabe ou a língua que for, de uma outra forma. (...) percebem que há várias formas de cumprimentar e que há várias formas de falar”. (D. III – 2)

(...) “as crianças acabam por ter contacto com outras línguas não maternas de uma forma divertida e que parte do interesse deles em saber essa língua”. (D.V – 1).

Conclui-se que as relações multiculturais possibilitam às crianças a aprendizagem de novas línguas não maternas, permitindo que, a dada altura, todos consigam comunicar verbalmente entre si, ainda que por poucas palavras, e nas mais diversas línguas existentes em sala. Este aspeto revela-se muito importante, pois “Não se pode, no entanto, esquecer que o português não é a língua materna de todas as crianças que frequentam a educação pré-escolar” (Silva et al., 2016, p.60), e este ímpeto natural, por parte das crianças, em adquirir palavras em diferentes línguas, leva à não criação de obstáculos no que diz respeito à comunicação

verbal.

O confidenciado pelo sujeito no seu discurso seguinte, vem concretizar esta questão, observemos:

(...) “nós temos lá o [nome da criança] que chega a casa e em vez de dizer aos pais bom dia, diz *assalamu aleikum*, que é uma forma de cumprimentar em árabe”. (D.III – 2)

Recuperando Silva et al. (2016), e segundo o preconizado por si nas OCEPE, a inserção e a valorização das línguas e culturas das crianças, faz com que as mesmas se sintam valorizadas e, por sua vez, autoconfiantes na sua relação com os seus pares, ao passo que fomenta e enriquece uma aprendizagem intercultural no seio do grupo.

Observemos os seguintes discursos:

(...) “eles acabam por ficar muito amigos e interagir uns com os outros (...) e aí faz com que eles interajam mais uns com os outros e acaba a timidez, aquela vergonha e o medo de falar”. (D.I – 2)

(...) “ficam todos orgulhosos por verem (...) que nós tomamos em consideração a cultura deles”. (D.V – 2).

Em suma, a educação depara-se, nos dias de hoje, com um vasto leque de culturas diferenciadas, sendo fundamental a apreensão de valores sociais e morais que permitam a existência de uma escola de todos e para todos, onde convivem crianças de diferentes culturas de forma saudável e harmoniosa. Todo este processo tem como grande alavanca as relações entre crianças de culturas distintas num mesmo limite espaço-temporal, em que a sua inserção e socialização, desde tenra idade, num contexto multicultural, vai permitir que haja uma construção pessoal e social pluralista.

Ao, privilegiadamente, coexistirem num contexto pautado pela diversidade cultural, as crianças ensinam e aprendem, em simultâneo, aspetos identitários de diferentes culturas representadas por si, dando algo da sua para enriquecer a dos outros e vice-versa.

Todo este processo é materializado, a título de exemplo, através de diferentes formas de ser, de estar, de se expressar, de se vestir, de se alimentar e de brincar, aspetos com bastante potencial pedagógico que, uma vez sendo trazidos para discussão, só favorecem o desenvolvimento global e a aprendizagem significativa das crianças, deixando marcas desta experiência ao longo de toda a sua vida, ditando a forma como interpretam e compreendem a vida e o mundo.

## II – O papel do educador frente a uma sala de aula multicultural

Se, em outros tempos, o educador de infância tinha um papel meramente assistencial perante as crianças, suprimindo a necessidade dos cuidados básicos prestados pelas famílias, atualmente compete-lhe planear, organizar e avaliar o ambiente educativo, personalizando todo este trabalho consoante as especificidades do grupo e, conjuntamente, de cada criança em particular, visando o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo Romano (2011), a função do educador “é definida pelas necessidades sociais da época e às quais o sistema educativo deve tentar dar resposta” (p.18), sendo cada vez mais acentuado pela crescente multiculturalidade presente na sociedade portuguesa e, consequentemente, nas escolas.

Neste sentido, pode-se afirmar que “Os processos de globalização transportam consigo novas formas de pensar, de falar, de actuar, de decidir e de se relacionar (...)” fazendo-se sentir “(...) de forma muito directa nos sistemas educativos” (Santomé, 2006, p.9).

Perante esta realidade, os educadores de infância são colocados frente a desafios que visam a integração no contexto de todas as crianças, independentemente da sua origem cultural. Com isto, surge a evidente e necessária adaptação de estratégias e práticas pedagógicas que incluam, respeitem e tragam para cima da mesa a identidade cultural de cada criança, desenvolvendo assim pedagogias multiculturais e enraizando uma escola de todos e para todos.

A respeito desta questão, Vieira (1999) perspetiva que “é preciso uma formação de professores interculturais. (...) Professores que sejam capazes de pôr em prática pedagogias da divergência e não apenas de convergência” (p.2), desafiando-se a encarar e a colocar em discussão a questão da diversidade, ao invés de a descredibilizar e homogeneizar as práticas pedagógicas em sala quando a heterogeneidade se evidencia.

No que concerne à criação e adaptação de estratégias e práticas pedagógicas por parte do educador, deparando-se com um contexto multicultural em sala de aula, os sujeitos referem nos seus discursos as seguintes concepções:

(...) “é necessário ali um grande esforço por parte dos educadores para arranjam estratégias (...) é uma aprendizagem (...) ir arranjam estratégias de modo a chegares até aquelas crianças, a fazeres-te entender e também a ajudares a desenvolvê-las. (...) Nós temos sempre de adaptar a nossa prática (...) ir arranjam estratégias (...) Também é importante trazer as diferentes culturas para a sala”. (D.II – 4)

(...) “dá para criar também outros projetos, dá para trabalhar com as famílias, dá para

trabalhar com várias comunidades (...) é vantajoso também para mim, de certa forma consigo também criar aprendizagens nas crianças e ajudar-lhes a desenvolver capacidades”. (D.III – 3)

(...) “podemos criar vários projetos e trabalhos que permitam trabalhar com várias pessoas, e é uma forma de adotar e trabalhar a multiculturalidade na nossa sala”. (D.III – 4)

(...) “arranjar sempre forma de os conseguir incluir, e de todos trazerem para a sala algo da cultura deles. Eu acho que essas relações são extremamente importantes e cabe-nos a nós consolidar esse trabalho, eu penso que é trabalho nosso fazer isso”. (D.IV – 4)

É visível através dos seus discursos, que os sujeitos entrevistados já refletiram sobre esta problemática aquando confrontados com uma realidade multicultural ao longo da sua carreira docente, tornando-se conscientes de que devem ter um papel ativo na mudança de conceção do que é ser-se educador de infância perante uma sociedade/sala de aula multicultural.

Neste âmbito, Franco (2006) considera que

De facto, sem uma reflexão pessoal não há uma verdadeira e sentida mudança das actuais práticas pedagógicas. É preciso que o educador/professor saiba alterar as suas representações e atitudes, para poder alterar as suas práticas. Para isso importa criar oportunidades que minimizem as práticas monoculturais, abrindo caminhos no sentido das práticas multiculturais. (p.56)

Para tal, é necessário que o educador saiba observar e identificar a diversidade cultural que tem diante de si, refletindo sobre de que forma pode valorizar os atributos socioculturais representados pelas crianças do grupo, potencializando o seu desenvolvimento global e transformando a diversidade em aprendizagens significativas.

Tal como refere o sujeito no seu discurso:

(...) “é possível ver as potencialidades de diferentes nacionalidades no currículo ao longo do ano”. (D.V – 2)

O mesmo acrescenta que para isso o educador deve realizar um trabalho prévio cuidado e sobre um olhar atento perante o contexto e, conseqüentemente, sobre as especificidades e interesses das crianças do grupo, observemos o seguinte discurso:

(...) “conhecer o grupo desde o início, saber quais as diferentes nacionalidades que têm e planear consoante isso para o ano letivo. Estar em constante contacto com os pais e deixar a porta da sala aberta para sempre que a quiserem visitar estarem a

vontade. (...) a planificação baseada nos interesses das crianças (...) dá-nos liberdade para ouvirmos as crianças e os seus interesses e explorar temas que não fazem parte do currículo “fechado””. (D.V – 4)

Conclui-se, desta forma, que é possível e é importante que seja o currículo a adaptar-se à realidade cultural das crianças e não as crianças a adaptarem-se ao, padronizado currículo, uma vez que “O papel do jardim de infância multicultural não é só aceitar as diferentes culturas, mas pô-las em confronto, no mesmo pé de igualdade. É dar a possibilidade a que todos possam ser aquilo que são” (Franco, 2006, p.58).

É precisamente isto, a adaptação do currículo à diversidade cultural, que os sujeitos entrevistados colocam em prática nas suas salas de aula. Esta adaptação, passa pela integração das mais diversas culturas nas práticas pedagógicas que implementam, concretizadas através de diferentes meios e recurso.

Observemos os seguintes discursos:

(...) “por exemplo, quando é os parabéns (...) nós cantamos sempre nas línguas que temos dentro da sala (...) arranjar (...) pequenas histórias que dê para fazer pequenas traduções. Eu começo por contar essa história em português e depois traduzo para a língua que neste momento tenho dentro da sala”. (D.I – 2)

(...) “a integração que eu faço (...) tem a ver com a parte lúdica (...) através das brincadeiras. (...) através da canção (...) Aqueles temas que dava para abordar outras práticas que se fizessem no país deles, eu tentava fazer sempre a exploração disso”. (D.I – 4)

(...) “pedíamos aos pais, e mesmo a eles, para trazerem coisas dos países deles para nós conhecermos, tanto a nível de roupa como de alimentação”. (D.II – 3)

(...) “aconteceu que (...) eu tive meninos que (...) não celebram o Natal, mas têm outras celebrações que nos foram ensinando a nós como é que faziam. (...) ela (...) trouxe uma bandeira pequenina de Angola e esteve a explicar aos meninos o porquê das cores, o que é que tudo significava (...) trouxe pais à sala que nos fizeram algumas comidas deles, por exemplo, (...) fizeram comida da Ucrânia (...) é muito giro perceber o tipo de alimentação que, também é diferente”. (D.II – 4)

(...) “Este ano fizemos um projeto (...) em que cada um falava de onde vinha, ou os pais onde é que nasceram e depois falavam sobre a cultura, sobre a comida e tudo mais. (...) estivemos a (...) trabalhar com o *Google Earth*, criámos um passaporte, cada um teve o seu passaporte e cada país era mais uma aprendizagem”. (D.III – 4)

(...) “houve mães que vieram cá fazer certos e determinados pratos, característicos dos

países deles e toda a gente provou, toda a gente pôde participar na conceção, pudemos prová-lo e tivemos também acesso à receita. (...) aproveitámos esse tema e fizemos também um desfile de carnaval, recorrendo aos hábitos deles. (...) todas as mães das crianças não portuguesas, participaram mesmo no desfile e chegaram-nos a emprestar roupas para irmos no desfile (...) os pais vão lá contar histórias de livros que eles trouxeram dos países deles e na língua deles, eles depois traduzem-me e eu conto em português”. (D.IV – 1)

(...) “No projeto (...) eu tenho de o adequar a todos (...) depois tento chegar aos pais (...) trazerem-nos algo da cultura deles para a sala, seja através das histórias, seja através da alimentação (...) Chegou a ir lá uma mãe de uma criança chinesa, fazer um doce com eles, tivemos uma mãe que nos ajudou a fazer roupas para os bonecos que nós tínhamos na casinha (...) eu tento arranjar sempre forma de os conseguir incluir, e de todos trazerem para a sala algo da cultura deles”. (D.IV – 4)

(...) “incluir todas as culturas na nossa sala e os diferentes festivais e costumes, pedimos sempre aos pais que visitem a nossa sala e partilhem connosco algo que seja diferente do costume “irlandês””. (D.V – 2)

Em suma, pode-se verificar, de acordo com os discursos, que os sujeitos entrevistados realizam a integração e valorização da diversidade cultural espelhada pelas crianças do grupo, fazendo-o de uma forma muito diversificada, positiva e significativa, no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem dos grupos. Todos os sujeitos/docentes que partilharam abertamente a sua experiência no ativo, demonstram que a sua mentalidade, predisposição e atitude voltada para uma educação multicultural, contribui, em larga escala, para um enriquecimento pessoal e social de todas as crianças com quem trabalham diariamente bem como para o seu crescimento pessoal e profissional.

É seguro concluir que, é possível transformar a conceção de uma educação singular numa educação pluralista e globalizante, potencializando a riqueza cultural transmitida pela diversidade do contexto, através da partilha, do trabalho realizado neste âmbito, diariamente, em sala de aula e, pautando sempre pela socialização saudável e harmoniosa, valorização e respeito mútuo.

## **Capítulo V**

### ***Considerações Finais***





O presente Relatório Final reflete o culminar de um longo, intenso e dedicado trabalho debruçado sobre momentos de observação, aprofundamento teórico e investigação. O mesmo surge, deste modo, da necessidade de obter resposta a questões relacionadas com a influência das relações multiculturais no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, decorrentes de um forte interesse pessoal desenvolvido ao longo do meu primeiro ano de experiência como docente num contexto desta índole, bem como dos interesses transparecidos pelo grupo de estágio da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Educação Pré-Escolar, onde a diversidade cultural era manifestamente evidente.

Neste sentido, o trabalho de investigação desenvolvido *visou compreender e identificar a influência das relações multiculturais na aprendizagem significativa das crianças na Educação Pré-Escolar*, partindo de três questões norteadoras:

- Como as relações multiculturais promovem situações de aprendizagem significativa nas crianças?
- Como a diversidade cultural favorece o enriquecimento no desenvolvimento global das crianças?
- Qual o papel do educador perante a multiculturalidade na sala de aula?

É importante para mim destacar que, foi fundamental para a concretização do presente relatório, a certeza e o gosto pela temática a investigar, o que fez com que todo o processo investigativo, desde o planeamento, da revisão de literatura, das opções metodológicas a implementar, passando pelos instrumentos de recolha e análise de dados e culminando na discussão de resultados, fluísse com naturalidade, constituindo-se um desafio muito prazeroso de enfrentar.

Ao longo da operacionalização do estudo, pretendi adotar uma postura aberta e recetiva, procurando escutar ativamente todos os contributos prestados, compreendendo e aceitando que o mesmo trilhasse outros caminhos para além dos por mim traçados no seu planeamento. Esta atitude perante o processo de concretização do Relatório Final, fez com que a escuta, o diálogo, a partilha de perspetivas, dúvidas e sugestões resultante da interação com a professora orientadora institucional bem como com os sujeitos entrevistados participantes no estudo, se tivessem revertido em aprendizagens de cariz significativo e enriquecedor para o conteúdo do presente estudo.

Foi, deste modo, implementada uma metodologia qualitativa interpretativa, onde foram privilegiadas as entrevistas semiestruturadas a uma amostra de cinco profissionais da educação que atuam diariamente no campo de ação e que apresentam conceções práticas

sobre a temática, com o intuito de adquirir uma visão mais representativa e abrangente da realidade face à questão apresentada.

Todo o caminho percorrido para a construção desta investigação contribuiu e permitiu que pudesse aprofundar conhecimentos teórico-práticos acerca da temática em questão.

Para tal, foi muito enriquecedor poder privar com educadores de infância, no papel de sujeitos entrevistados, que possuíam uma experiência tão vasta e rica em contextos multiculturais, levando-me a refletir sobre as estratégias, práticas pedagógicas, atitudes e valores que um profissional de educação deve reunir para enfrentar os desafios colocados pelas escolas multiculturais em pleno século XXI, bem como de que modo as interações neste contexto favorecem o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Todo este caminho de aperfeiçoamento e construção de aprendizagens contribuiu muito positivamente para a minha “bagagem” como futura profissional de educação.

Posto isto, e após os dados terem sido reunidos, recolhidos e tratados, é seguro afirmar que os sujeitos entrevistados corresponderam, com os seus contributos, aos objetivos delineados no planeamento da investigação, superando, inclusive, as minhas expectativas e cuja consistência de informação partilhada permitiu a constatação das suas perspetivas face ao tema em estudo.

É, neste decurso, e de forma a partilhar aprendizagens resultantes da presente investigação, que procuro, de seguida, responder às questões norteadoras propostas:

- **Como as relações multiculturais promovem situações de aprendizagem significativa nas crianças?**

As transformações da sociedade contemporânea no que diz respeito à crescente e progressiva miscigenação de culturas traz consigo evidentes transformações nos contextos educativos, mais nomeadamente, a alteração do seu cariz, maioritariamente monocultural para um cariz multicultural.

Neste sentido, e segundo o preconizado por Miguéns (2008), estas transformações “trouxeram para o interior da escola, particularmente da escola pública, uma grande multiplicidade de culturas, de estilos de aprendizagem, de modos de ver e de estar, de enquadramentos sociais, de valores de referência” (p.9) que não devem ser ignoradas.

Neste sentido, as crianças têm a oportunidade de contactar, no seu quotidiano escolar, com as mais diversas manifestações culturais, o que lhes abre portas para o desenvolvimento de aprendizagens significativas fruto das relações estabelecidas entre pares de origens

distintas.

Leite (2008), ao longo da sua reflexão sobre a temática, coloca a seguinte questão: “Outra questão que esteve presente nas várias intervenções e que considero importante realçar nesta síntese, é a percepção da diversidade, presente nos contextos escolares, como um problema ou como uma oportunidade?” (p.171).

Dando resposta à questão supracitada, pode-se afirmar que a presença da multiculturalidade na escola e o estabelecimento de relações e laços entre crianças de diversas origens, proporciona um ambiente de aprendizagens significativas, uma vez que estas só se revelam verdadeiramente significativas quando se interligam a novas informações ou conceitos pré-existentes na estrutura cognitiva das crianças, neste caso resultantes do seu contacto com aspetos concretos da sua realidade e do seu meio envolvente.

Corroborando esta perspetiva, e para Meira (1998) as relações interpessoais estabelecidas entre as crianças,

constituem-se em condições importantes que podem garantir a aprendizagem (...). Isto significa que um dos determinantes fundamentais de processos educativos qualitativamente superiores é a construção de relações interpessoais que favoreçam a socialização, a apropriação e a construção do conhecimento e o desenvolvimento das potencialidades humanas. (p.68)

Posto isto, e na sequência das entrevistas ao grupo de sujeitos, pode-se verificar que os mesmos experienciam e observam o desenvolvimento de aprendizagens significativas nas crianças no contexto de sala multicultural onde se inserem ou já inseriram ao longo da sua carreira docente. Demais salientam que a primeira aprendizagem significativa a ser desenvolvida aquando a adaptação ao contexto se relaciona com a apropriação de vocabulário nas línguas não maternas representadas no grupo, verificando-se essa simbiose tanto nas crianças portuguesas nativas como nas não nativas.

Para Moita Lopes (1996), o sucesso da aprendizagem de uma língua estrangeira deve-se à qualidade da interação entre sujeitos, sendo que quando a mesma se revela significativa a criança consegue revelar resultados bastante notórios no que alude à apreensão de vocabulário nessa mesma língua.

Cumulativamente, todos os sujeitos entrevistados salientam, também, que um dos pontos muito positivos e que desencadeia situações de aprendizagens significativas é a partilha de aspetos identitários das diferentes culturas.

Concretizando, e pelos discursos dos sujeitos, as crianças desenvolvem aprendizagens pelo facto de serem trazidos para partilha e para o mote de trabalhos, projetos e/ou outras

atividades, temas que evidenciam a pluralidade existente no grupo e, concomitantemente, que representam a sociedade atual. Os sujeitos ajudam na promoção de aprendizagens significativas de cariz multicultural através de histórias e canções em diversas línguas, de roupas tradicionais das diferentes origens, estilos de alimentação e brincadeiras e jogos característicos de determinadas culturas, tal como exemplificado nos seus discursos.

Este ambiente de simbiose, pautado pelo constante ensino-aprendizagem mútuos, vai permitir que as crianças, desde cedo, contactem com a diversidade cultural, compreendendo que o mundo é representado por realidades completamente distintas das suas, razão pela qual é importante conhecer o mundo que as rodeia, desenvolver atitudes de respeito, compreensão, tolerância e, principalmente, de valorização da diversidade na medida em que esta acrescenta, sempre, novas aprendizagens.

É neste decurso que a aprendizagem surge como “um processo social, em que os alunos são o principal recurso a utilizar em sala de aula, os próprios alunos constituem, por isso recursos pedagógicos mais importantes do que (...) materiais manipuláveis, entre outros” (Sales, 2019, p.93), sendo, deste modo, fundamental o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural na sala de aula de forma a poderem emergir os potenciais pedagógicos das relações multiculturais para a aprendizagem significativa das crianças.

Seguindo uma linha contínua de pensamento, importa agora responder à segunda questão norteadora, que se relaciona com o desenvolvimento global e que se revela, impreterivelmente, indissociável do processo de aprendizagem.

- **Como a diversidade cultural favorece o enriquecimento no desenvolvimento global das crianças?**

Interligado ao conceito de aprendizagem surge o conceito de desenvolvimento global que se revela um dos principais focos no que diz respeito ao campo de atuação da Educação Pré-Escolar.

Neste sentido, e recuperando o preconizado pela Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo IV, artigo 10, alínea d), esta última deve “Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas”.

É, desta forma, através da sua inserção num contexto/grupo de Educação Pré-Escolar, e considerando-a como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar/Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo

II, artigo 2) que as crianças começam a criar, progressivamente, pequenos andaimes que lhes vão permitir desenvolver-se de forma global e integral, particularmente, aos níveis social, cognitivo, da linguagem e também motor.

Uma vez constituindo-se como um ambiente rico e estimulante no que respeita à aprendizagem e desenvolvimento global das crianças, uma sala de Educação Pré-Escolar é pedagogicamente mais potencializada pela presença de um grupo multicultural, e pelo estabelecimento de laços e relações entre crianças de culturas diversas.

Assim, para Martins et al. (2015), a aglutinação destes dois quadros de elevado potencial pedagógico

permite a progressão do desenvolvimento global e harmonioso da personalidade da criança (na dimensão individual e social), das aquisições básicas intelectuais fundamentais em domínios diversificados e do fomento de uma atitude socio-afetiva positiva com os outros e para a cidadania. (p.88)

Nesta sequência, e de acordo com as entrevistas realizadas, conclui-se que os sujeitos dão grande ênfase à dimensão social e cognitiva do desenvolvimento global, considerando-as como as mais enriquecidas pela presença da diversidade cultural em sala.

No que ao desenvolvimento social diz respeito, todos os sujeitos, de uma forma ou de outra, destacaram que as crianças, ao coexistirem diariamente num contexto onde a diversidade cultural é uma realidade, enriquecem, em grande conta, a sua formação pessoal e social, adquirindo e implementando valores como o respeito pelo próximo, a aceitação do que é distinto da sua realidade e, principalmente, desenvolvendo, desde cedo, uma mente mais aberta, da qual não faz parte o rotular as pessoas, mas sim a socialização e a convivência harmoniosa e saudável entre todos, independentemente da sua cultura e das suas características individuais.

Salientam também que, cognitivamente, a diversidade cultural presente numa sala de Educação Pré-Escolar traz benefícios como o desenvolvimento de conhecimentos que permitem às crianças perceber e conhecer mais sobre o mundo que as circunda, compreendendo e ampliando aprendizagens no que diz respeito às mais vastas realidades existentes em todo o mundo e diferentes das que eles próprios conhecem e vivem.

Considerando ainda o assunto supramencionado, alguns sujeitos evidenciam que é clara a curiosidade manifestada pelas crianças dos seus grupos em saber e aprofundar aspetos sobre a cultura dos colegas, nomeadamente através da colocação de questões ao educador de infância e, na experiência de um dos sujeitos, também aos pais, solicitando inclusive para fazer pesquisas, em casa, sobre certos aspetos culturais que lhes aguçam a curiosidade,

levando para a escola os resultados e partilhando com o restante grupo.

Silva et al. (2016) consideram, neste decurso que

O desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico. (...) as crianças são detentoras de um enorme potencial (...) de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente. (p.9)

Importa agora, completando a resposta ao problema de investigação, responder à próxima e última questão que diz respeito ao papel do educador perante a multiculturalidade na sala de aula.

- **Qual o papel do educador perante a multiculturalidade na sala de aula?**

Assiste-se, em pleno século XXI, a um mundo onde vigoram mudanças constantes da realidade, e com elas surge, mais que nunca, a necessidade de adotar uma “ação educativa que resulte em uma formação que possibilite a compreensão da realidade” (Santos, 2011, p. 18).

O crescente de um Portugal multicultural tem vindo a verificar-se desde, sensivelmente, dos anos 70, atingindo, atualmente números significativos no que diz respeito à população imigrante em território português.

Estas alterações significativas na população não são, de maneira nenhuma, indiferentes à alteração da composição da população escolar, encontrando-se, as escolas, a sofrer uma transformação multicultural a par com a sociedade.

Vendo-se perante tais transformações, as exigências e os desafios colocados aos educadores de infância começam a surgir dada a urgência de dar resposta às necessidades da sociedade e da população, isto é, começa a ser cada vez mais necessária uma adaptação e mudança de atitudes e de práticas pedagógicas oferecendo uma resposta ajustada ao contexto. Desta forma, Souta (1997) considera “a educação multicultural não como uma opção para alguns jardins de infância, qualquer coisa para pessoas “de cor”, ou para dias especiais ou festividades. Trata-se antes de uma nova orientação para os processos de reforma educativa” (p.95).

O mesmo autor supracitado considera que, instaurar uma educação multicultural nas escolas não é, apenas, constatar que ela é uma realidade vigente, mas sim integrá-la no currículo e desenvolver práticas pedagógicas que a valorizem e que proporcionem, desta forma, diferentes aprendizagens.

Desta forma, o papel do educador é preponderante no que alude à promoção de uma coexistência saudável, harmoniosa e potencializadora de ambientes de desenvolvimento e aprendizagens significativos, uma vez que este tem a função de saber analisar o contexto, compreendê-lo e adaptar ou transformar o que considere importante para a valorização e integração de todas as crianças no grupo, independentemente da sua identidade cultural.

Assim sendo, e na sequência das entrevistas, é possível concluir que todos os sujeitos salientam, nos seus discursos, que tomam a iniciativa de adaptar as suas estratégias e práticas pedagógicas ao contexto de diversidade cultural existente em sala, constituindo-se isso como um desafio e uma aprendizagem contínua para si, enquanto educadores de infância.

Para Moreira e Candau (2003), importa que o educador procure reformar a sua postura perante a multiculturalidade em sala de aula, produzindo “novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação” (p.157).

Neste sentido, os sujeitos revelaram que adotam uma pedagogia multicultural nas suas salas e com os seus grupos através de diversas estratégias, das quais projetos que aglutinam todas as nacionalidades presentes no grupo, jogos, brincadeiras, canções e histórias nas diversas línguas representadas, celebração de datas festivas, exploração de símbolos nacionais, de alimentação típica e de vestuário característicos das respetivas nacionalidades, a título de exemplo.

Neste decurso, Peres (2000) compreende que o educador deve incitar e desafiar as crianças a verem o mundo de uma outra forma, isto é, de uma forma mais aberta e globalizante, promovendo práticas pedagógicas que as despertem para a reflexão sobre a multiculturalidade, através da observação das diferenças e da compreensão das manifestações culturais.

Indo ao encontro das entrevistas realizadas, um dos sujeitos entrevistados destaca que integra no currículo da sala, as diferentes nacionalidades representadas, potencializando-as para a promoção de aprendizagens. Afirma, neste sentido, que é necessário conhecer o grupo desde o princípio, compreender quais as nacionalidades nele representadas, ouvir os interesses das crianças face a essa diversidade e redigir o planeamento do ano letivo consoante esta confluência de informação obtida.

Para Silva et al. (2016), o educador deve, precisamente, “compreender melhor cada criança, ao conhecer os sistemas em que esta cresce e se desenvolve, de forma a respeitar as suas características pessoais, cultura e saberes já adquiridos” (p.22), ao passo que é importante analisar quais os interesses e iniciativas das crianças, uma vez que se viabiliza “um meio de conhecer os seus interesses, um conhecimento que pode ser utilizado para o/a



educador/a planear novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo” (p.18).

A maioria dos sujeitos, expressando-o de diferentes formas, sublinham que consideram muito importante a integração dos pais nesta reformulação da ação educativa, convidando-os até à sala para darem o seu contributo para as aprendizagens do grupo, através de momentos em que são explorados os mais diversos aspetos da sua cultura, desde o contar uma história na sua língua materna ao confeccionar um prato típico em que todos podem participar a provar.

Cabe, desta forma, ao educador consciencializar e operacionalizar consoante a necessidade de adaptação/transformação de comportamentos, atitudes e práticas educativas, reformando a sua ação pedagógica e convertendo-a numa ação voltada para a diversidade cultural e para o pluralismo espelhado pela sociedade. O que sem dúvida,

desafia o professor/educador de infância a uma permanente articulação entre os conteúdos, os processos de ensino/aprendizagem e a realidade sociocultural envolvente. O educador deve ser capaz de identificar com rigor o «mosaico cultural» que o rodeia e conhecer, com a profundidade possível, os traços culturais e identitários das crianças com quem trabalha. (Marques & Borges, 2012, p.99)

Após finalizar as respostas às questões norteadoras da presente investigação, considero que a questão das relações entre crianças em contextos multiculturais é um assunto cada vez mais presente e, desta forma, trazido a discussão face às alterações significativas que a população portuguesa tem vindo a verificar, demais julgando que o caminho a percorrer frente à implementação de escolas multiculturais, que privilegiem essa multiplicidade na construção do currículo de forma a proporcionar uma educação, verdadeiramente, pluralista e globalizante, vislumbra-se longo, mas não impossível de alcançar.

É nesta fase da investigação que, de forma mais sustentada e compreendendo as diversas perspetivas, é ainda mais seguro afirmar que as relações multiculturais apresentam um enorme potencial pedagógico, favorecendo, de uma forma integral e numa perspetiva abrangente, o desenvolvimento global e a aprendizagem significativa das crianças, face às que não têm oportunidade de fazer parte integrante de um ambiente educativo pautado por esta diversidade.

Anseio que esta minha investigação surja como um contributo para a ampliação de conhecimentos sobre a que é, atualmente, a realidade das escolas no que respeita à vincada miscigenação de culturas, sobre de que forma esse quadro pode e deve ser encarado pela classe docente, e a maneira como o mesmo se revela potencializador e gerador de

aprendizagens de índole diversa.

Importa-me, de igual modo, clarificar qual o papel do educador de infância perante a multiculturalidade na escola e, concomitantemente, em sala de aula, inspirando outros docentes a olharem consciente e atentamente para os seus grupos de crianças e, desta forma, a reestruturarem a sua prática educativa tendo em vista uma educação de todos e para todos, uma vez que “A escola tem que ser local, como ponto de partida, mas internacional e intercultural, como ponto de chegada.” (Romani, 2004, p.15, citado por Almeida Silva, 2018, p.2).

Na verdade, sinto que todo este caminho percorrido me permitiu aprofundar uma série de conhecimentos no que diz respeito, não só à respetiva temática, mas também a outros aspetos desenvolvidos pelos sujeitos entrevistados que, na sua totalidade, contribuíram, verdadeiramente, para o enriquecimento do desenvolvimento do que será, daqui em diante, a minha prática docente.

Por fim, acredito firmemente que um educador/professor, pode deixar marcas muito positivas ao longo da vida das crianças, sendo primordial proporcionar-lhes espaços e oportunidades para que sejam elas as agentes construtoras do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, tendo-nos com mediadores desse caminho, e criando, desde modo, alicerces sólidos que influenciam o seu presente e que perspetivam o seu futuro enquanto cidadãos membros e atuantes de uma sociedade.

Por último, e com o encerrar do presente Relatório Final, é chegado o momento que marca o vislumbrar da meta, que assinala a hora de virar a página do livro da minha vida. Com ele, surgem à memória todos os momentos, descobertas, aprendizagens, sabores, dissabores e tantas outras vivências que fizeram parte do meu percurso de formação, que em tanto me enriqueceu pessoal e profissionalmente.

Ficam, para sempre, inscritos na minha memória e no livro da minha vida, estes cinco anos que preenchem belas e longas páginas que antecedem a que me encontro agora a virar. Digo-lhes, desta forma, um saudoso adeus, ansiando um emocionante olá à profissão pela qual tanto me esforcei e lutei para alcançar.

Ao meu futuro como Educadora/Professora... um breve até já!



## **Referências Bibliográficas**



- Acorsi, R. (2007). *(Des)encaixes: espaço e tempo na escola contemporânea*. Universidade Luterana do Brasil. <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp117759.pdf>.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Livraria Almedina.
- Almeida Silva, E. A. (2018). *A práxis multicultural e tecnológica no Centro Juvenil de Ciência e Cultura - Senhor do Bonfim*. Reposital. <https://repositoral.cuaed.unam.mx:8443/xmlui/bitstream/handle/20.500.12579/5180/VEBR18.0218.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Alves da Silva, V. & Rebolo, F. (2017). A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. *Revista Interações*, vol.18, no.1, pp.179-190. [https://www.researchgate.net/publication/315902378\\_A\\_educacao\\_intercultural\\_e\\_os\\_desafios\\_para\\_a\\_escola\\_e\\_para\\_o\\_professor/fulltext/58ecf647a6fdcc6855cb7b15/A-educacao-intercultural-e-os-desafios-para-a-escola-e-para-o-professor.pdf](https://www.researchgate.net/publication/315902378_A_educacao_intercultural_e_os_desafios_para_a_escola_e_para_o_professor/fulltext/58ecf647a6fdcc6855cb7b15/A-educacao-intercultural-e-os-desafios-para-a-escola-e-para-o-professor.pdf).
- Alves, F. (2001). *Diário – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas*. Instituto Politécnico de Viseu.
- Andrade, M., Lima, A., Miranda, C., Araújo, H., Russo, K., Pedreira, S., & Caputo, S. (2009). *A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural*. Editora Quartet.
- Ausubel, D. P. (2000). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Plátano Edições Técnicas.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Universidade Aberta.
- Berger, G. (2009). A Investigação em Educação – Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, no.28, pp. 175-192. [https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28\\_arquivo.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_arquivo.pdf).
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2008). *O professor pesquisador – introdução à pesquisa qualitativa*. Parábola Editorial.
- Brickman, N., & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Ativa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cabanas, J. (2002). *Teoria da Educação: conceção antinómica da educação*. Edições Asa.

- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. P. Campos (Org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, (pp. 31-45). Porto Editora.
- Candau, V. (2011). Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, vol.11, no.2, pp. 240-255. ISSN: 1645-1384.
- Cardona, J. (1999). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, vol.10, no.1, pp.132-138.  
<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1998/28-artigos-cardonamj.pdf>.
- Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural: Percursos para práticas reflexivas*. Texto Editora.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. [Teoria crítica do ensino. Investigação-ação na formação de professores]*. Ediciones Martinez Roca.
- Carvalho de Benedicto, S., Carvalho de Benedicto, G., Stieg, C., & Nogueira de Andrade, G. H. (2012). Postura metodológica indutiva e dedutiva na produção científica dos estudos em administração e organizações: uma análise de suas limitações e possibilidades. *Revista Economia & Gestão*, vol.12, no.30, pp. 4-19. ISSN: 1984-6606.
- Catita, E. (2007). *Estratégias Metodológicas Para o Ensino do Meio Físico e Social*. Areal Editores.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. (8ª ed.). Cortez Editora.
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, no.7, pp. 7-28.  
<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC7/7-1-cortesao.pdf>.
- Costa, J. A. (2003). *O projeto educativo de escola e as políticas educativas locais: Discursos e Práticas*. (2ª ed.). Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor. Bases de uma sistematização teórica*. Casa do Professor.
- Cunha, A. C. (2014). *Multiculturalismo e Educação – Da diversidade Crítica/Crítica*. (1ª ed.). Whitebooks.

- Cury, A. J. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Sextante Editora.
- Damião, M. H. (1996). *Pré, inter e pós acção: planificação e avaliação em pedagogia*. Editora Minerva.
- Demo, P. (2000). *Metodologia do conhecimento científico*. Editora Atlas.
- Demo, P. (2008). *Saber Pensar: Guia da Escola Cidadã*. Cortez Editora.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *O Planejamento da pesquisa qualitativa – Teorias e abordagens*. Artmed Editora.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: a caminho de uma educação participada*. Porto Editora.
- Dohme, V. (2003). *Atividades Lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado*. Editora Vozes.
- Estrela, M. T. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto Editora.
- Fernandes, P. M. (2005). *A(re)construção do ambiente educativo das escolas e a educação multi-intercultural*. Universidade do Minho.
- Fernandes, R. C. A. (2015). *Inovações pedagógicas no ensino de ciências dos anos iniciais: um estudo a partir de pesquisas acadêmicas brasileiras (1972-2012)*. Universidade Estadual de Campinas. <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0705-1.pdf>.
- Ferreira, M. (2004). “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*” *Relações Sociais Entre Crianças num Jardim de Infância*. Edições Afrontamento.
- Fleuri, R. M. (2003). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. DP&A Editora.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (3ª ed.). Artmed Editora.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lusociência.
- Franco, A. (2006). *Práticas multiculturais na educação pré-escolar/um estudo de caso*. Universidade do Algarve.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. (8ª ed.). Editora Olho d'Água.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra.



- Freire, P. (2006). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. (13ª ed.). Editora Paz e Terra.
- Gandin, D. (2007). *A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental*. Editora Vozes.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5ª ed.). Editora Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6ª ed.). Editora Atlas.
- Gohn, M. G. (2006). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol.14, no.50, pp. 27-38. <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>.
- Gomes, R. (2018). *Uma experiência formativa com professores de ciências dos anos iniciais: foco na alfabetização científica e ensino de ciências por investigação*. Universidade Federal do Paraná.  
<https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=55008&idprograma=40001016080P7&anobase=2018&idtc=24>.
- Gonçalves, F. (2006). *A Auto-observação e análise da relação educativa. Justificação e prática*. Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huberman, M. (2000). O Ciclo de Vida dos Professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (p.31-62). Porto Editora.
- Krüger, L. M. (2013). Método Tradicional e Método Construtivista de Ensino no Processo de Aprendizagem: uma investigação com os acadêmicos da disciplina Contabilidade III do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. *Revista Organizações em Contexto*, vol.9, no.18, pp. 219-270. DOI: <http://dx.doi.org/10.15603/1982-8756/roc.v9n18p219-270>.
- Leão, D. M. M (1999). Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, no.107, pp.187-206.  
<https://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>.
- Leite, C. (2008). Comentários Globais. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *A Escola Face à Diversidade: Percepções, Práticas e Perspectivas*. (pp.169-177). Conselho Nacional de Educação. ISBN: 978-972-8360-56-6.
- Lerner, D. (2007). Enseñar en la Diversidad. [Ensinar na Diversidade]. *Lectura y Vida*, no.4, pp. 6-17.

- [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28\\_04\\_Lerner.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Lerner.pdf).
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.
- Lima, L. A. N. (2016). O Método da Pesquisa Qualitativa do Fenômeno Situado. Uma criação do educador brasileiro Joel Martins, seguida pela Professora Maria Aparecida Vigianni Bicudo. As análises: Idiográfica e Nomotética. *Atas: Investigação Qualitativa em Educação, vol.1*, pp. 534-540.  
<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/640/629>.
- Marques, J. F., & Borges, M. G. (2012). Educação inter/multicultural no jardim de infância: Os livros infantis e as suas imagens da alteridade. *Revista Educação, Sociedade & Culturas, no.36*, pp.81-102.  
[https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/ESC36\\_Joao&Monica.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/ESC36_Joao&Monica.pdf).
- Martinho, M. H. (2007). *A comunicação na sala de aula de Matemática: um projecto colaborativo com três professoras do Ensino Básico*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Martins, L. M. (2009). O Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos. In A. Arce., & L. M. Martins. (Orgs). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos* (pp. 93-121). Editora Alínea. ISBN: 9178-85-7516-590-4.
- Martins, V., Silva, A., Marinho, D. A., & Costa, A. M. (2015). Desenvolvimento motor global de crianças do 1º ciclo do ensino básico com e sem prática prévia de natação em contexto escolar Global motor. *Motricidade, no.1, vol.11*, pp. 87-97.
- May, T. (2004). *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Artmed Editora.
- Meira, M. E. M. (1998). Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. *Ciência e Educação, no.2, vol.5*, pp.61-70. ISSN: 1516-7313.
- Mendes das Graças, E. (2000). Pesquisa qualitativa e a perspectiva fenomenológica: fundamentos que norteiam sua trajetória. *Revista Mineira de Enfermagem vol.4, no.1*, pp.28-33. <https://cdn.publisher.gn1.link/reme.org.br/pdf/v4n1a06.pdf>.
- Miguéns, M. I. (2008). Nota Prévia. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *A Escola Face à Diversidade: Percepções, Práticas e Perspectivas*. (pp.9-14). Conselho Nacional de Educação. ISBN: 978-972-8360-56-6.
- Minayo, M. C. S., & Costa, A. P. (2018). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação, no.40*, pp. 139-153.  
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>.

- Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F., Neto, O.C., & Gomes, R. (2012). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (32ª ed.). Editora Vozes.
- Miranda, F. B. (2004). *Educação Intercultural e Formação de Professores*. Porto Editora.
- Miranda, S. F. (2001). *Educação Multicultural e Formação de Professores*. Universidade Aberta.
- Moita Lopes, L.P. (1996). *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras.
- More, C. L. O. O. (2015). A entrevista em profundidade ou semiestruturada, no contexto da saúde: dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. *Atas: Investigação Qualitativa nas Ciências Sociais*, vol.3, pp-126-131.  
<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/158/154>.
- Moreira, A. & Candau, V. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminho. *Revista Brasileira de Educação*, no.23, pp. 156-168.  
<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>.
- Moreira, M. A. (2006). *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Editora Universidade de Brasília.
- Moreira, M. A., & Masini, E. A. F. S. (2006). *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. (2ª ed.). Centauro Editora.
- Morgado, J.C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.
- Nogueira, R. H. (1997). *Avaliação da aprendizagem: uma abordagem fenomenológica aplicada à educação*. Universidade da Amazônia.
- Oliveira, J. B. A. (2002). Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 10, no.35, pp. 161-2000. [http://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2015/12/construtivismo\\_alfabetizacao.pdf](http://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2015/12/construtivismo_alfabetizacao.pdf).
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro*. Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P. C., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Patto, M. H. S. (1997). *Introdução à psicologia escolar*. (3ª ed.). Casa do Psicólogo.
- Peres, A. N. (2000). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade? (Processos de pensamento*

dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola. Profedições.

Piaget, J. (2010). *Seis estudos de Psicologia*. (24ª ed.). Forense Universitária.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *A psicologia da criança*. (3ª ed.). Edições Asa.

Pinto, I. F., Campos, C. J. G., & Siqueira, C. (2018). Investigação qualitativa: perspectiva geral e importância para as ciências da nutrição. *Acta Portuguesa de Nutrição*, no.14, pp.30-34. <http://dx.doi.org/10.21011/apn.2018.1406>.

Polit, D. F., Beck, C. T., & Hungler, B. P. (2004). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização*. (5ª ed.). Artmed Editora.

Queiroz, D. T., Vall, J., Alves e Souza, A. M., & Vieira, N. F. C. (2007). Observação Participante na Pesquisa Qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *Revista Enfermagem UERJ*, vol.15, no.2, pp. 276-283.  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2020779/mod\\_resource/content/1/Observe%C3%A7%C3%A3o%20Participante.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2020779/mod_resource/content/1/Observe%C3%A7%C3%A3o%20Participante.pdf).

Ramos, N. (2003). Etnoteorias do desenvolvimento e educação da criança, uma perspectiva intercultural e preventiva. In C. Pires., C. J. Costa., S. Brites., & S. Ferreira. *Psicologia, Sociedade & Bem-Estar*. (pp. 233-304). Edição Diferença. ISBN: 992-477-083.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. (3ª ed.). Editora Atlas.

Romano, R. J. B. (2011). *O Educador de Infância como promotor de uma educação para a cidadania democrática: Perfil de competências*. Universidade da Beira Interior.

Rosa, M., & Arnoldi, M. (2006). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados*. Autêntica Editora.

Saccol, A. Z. (2009). Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. *Revista de Administração da UFSM*, vol.2, no.2, pp.250-269. <https://periodicos.ufsm.br/reaufsm/article/view/1555/863>.

Sales, A. C. (2019). *A Cooperação como estratégia de aprendizagem em turmas heterogêneas*. Escola Superior de Educação Jean Piaget.

Salomão, A. C. B. (2011). A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, no.2, vol.11, pp. 653-667.  
<https://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n3/04.pdf>.

- Santomé, J. T. (2006). *A desmotivação dos professores*. Edições Pedagogo.
- Santos, G. J. (2011). *Organização e gestão educacional*. Editora Fael.
- Saviani, D. (1991). *Escola e Democracia*. (24ª ed.). Cortez Editora.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. (11ª ed.). Autores Associados.
- Serafim, A. (2017). *Processos colaborativos na docência em prol do sucesso escolar dos alunos*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e educação*. Profedições.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2009) *Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Artmed Editora.
- Teixeira, C. S., & Ribeiro, M. D. A. (n.d.). *Importância do multiculturalismo na formação do aprendiz de línguas*. Universidade Estadual de Santa Cruz.  
[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/Vozes\\_Olhares\\_Silencios\\_Anais/Linguistica/C%C3%A1ssia%20Teixeira%20pronto.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/Vozes_Olhares_Silencios_Anais/Linguistica/C%C3%A1ssia%20Teixeira%20pronto.pdf)
- Teixeira, E. B. (2003). A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais. *Revista Desenvolvimento em Questão*, no.1, pp. 177-201.  
<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/84>.
- Turato, E. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Editora Vozes.
- UNESCO (1995). *Tolerância: limiar da paz – Manual educativo para utilização das comunidades e das escolas*. Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T., D'Orey, I., Homem, L., & Cabral, M. (2003). *Educação de Infância em Portugal: situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão*. Conselho Nacional da Educação.
- Vieira, R. (1995). Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultura. *Revista Educação, Sociedades & Culturas*, no.4, pp.127-147.  
<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC4/4-6-vieira.pdf>

Vieira, R. (1999). Ser inter/multicultural. *A Página da Educação*, n.º78, ano 8.

Vilela, R. A. T. (2003). O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. *Revista Perspetiva*, vol.21, no.2, pp.431-466.  
<https://pt.scribd.com/document/349648181/O-Lugar-Da-Abordagem-Qualitativa-Na-Pesquisa-Educacional>.

## Legislação

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República – I Série n.º 126*. Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 241/01 de 30 de agosto. *Diário da República – I A Série n.º 201*. Assembleia da República.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República – I Série n.º 237*. Assembleia da República.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República – I Série A n.º 34*. Assembleia da República.

## Webgrafia

FFMS. (2019). *Imigrantes permanentes: total e por sexo*.  
<https://www.pordata.pt/Portugal/Imigrantes+permanentes+total+e+por+sexo-3254>.

FFMS. (2019). *População residente: total e por grandes grupos etários*.  
<https://www.pordata.pt/Portugal/Popula%C3%A7%C3%A3o+residente+total+e+por+grandes+grupos+et%C3%A1rios-513>.

Porto Editora. (2003). *Infopédia – Dicionários Porto Editora*.  
<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/hermen%C3%AAutica>

Priberam. (2008). *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*.  
<https://dicionario.priberam.org/emp%C3%ADrico>

Priberam. (2008). *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*.  
<https://dicionario.priberam.org/diferen%C3%A7a>

Ratzinger, J.A. (21 de Janeiro de 2008). *Carta do Papa Bento XVI à Diocese e à Cidade de Roma sobre a tarefa urgente da formação das novas gerações*.  
[http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/letters/2008/documents/hf\\_ben-xvi\\_let\\_20080121\\_educazione.html](http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080121_educazione.html).

UNESCO. (n.d.). *Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural*.

[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration\\_cultural\\_diversity\\_pt.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf).

## **Apêndice**





## Apêndice A – Declaração de Consentimento Informado: Entrevistas



### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

---

O estudo realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, visa compreender e identificar a influência das relações multiculturais na aprendizagem significativa das crianças na Educação Pré-Escolar, partindo de três questões norteadoras:

- Como as relações multiculturais promovem situações de aprendizagem significativa nas crianças?
- Como a diversidade cultural favorece o enriquecimento no desenvolvimento global das crianças?
- Qual o papel do educador perante a multiculturalidade na sala de aula?

Para o efeito, enquanto intervenientes na investigação, será necessária a colaboração de Educadores de Infância.

Assim, eu \_\_\_\_\_, declaro que tomei conhecimento:

- a) do estudo em que sou incluído, tendo compreendido a explicação que me foi feita sobre a investigação a realizar;
- (b) da confidencialidade dos dados fornecidos e gravados em formato áudio para posterior transcrição fidedigna dos dados recolhidos;
- (c) da proteção da minha identidade;
- (d) de que a minha participação é voluntária, podendo-me retirar da investigação a qualquer momento sem a ocorrência de prejuízo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do entrevistado)

---

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do autor da investigação)

## Apêndice B – Diário De Bordo: Intervenções das Crianças

DATA DA SESSÃO	INTERVENÇÕES DAS CRIANÇAS
4 de novembro de 2019	L.P.: “É castanho claro.”
5 de novembro de 2019	<p>L.N.: “Estou a ver planetas.”</p> <p>L.N.: “ É onde as criaturas vivem.”</p> <p>Estagiária: “As pessoas que vivem no planeta terra são todas iguais?”</p> <p>F.B.: “São todas diferentes.”</p> <p>L.P.: “Algumas são castanhas e algumas são brancas. Outras são só morenas.”</p> <p>Estagiária: “E digam-me lá o que gostavam de saber sobre isso...”</p> <p>L.P.: “As cores de todos os meninos porque são diferentes. Também há amigos castanhos claros e castanhos escuros. Alguns que não são castanhos são de outro planeta e outros que são muito branquinhos são de outros planetas.”</p> <p>B.V.: “O lápis cor de pele.”</p> <p>A.A.: “Porque é uma cor diferente das outras.”</p> <p>B.V.: “À minha também não, eu sou castanha.”</p>
8 de novembro de 2019	L.P.: “Pois, nós somos todos diferentes.”
21 de novembro de 2019	<p>R.S.: “Eu não sou castanho, sou desta cor.” (cor-de-rosa pálido).</p> <p>B.V.: “Todos temos cores diferentes, eu sou pretinha.”</p> <p>A.S.: “Eu sou diferente de ti, eu sou castanha escura e tu és castanha clara.”</p>
13 de dezembro de 2019	I.P.: “Agora já percebo porque é que o M.P. traz sempre almoço de casa, ele não pode comer as mesmas coisas que nós comemos na escola.”

## **Anexos**



## Anexo A – Declaração RCAAP



### DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPÓSITO NO REPOSITÓRIO COMUM Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto

Considerando que a legislação em vigor referente ao depósito legal de dissertações e teses - artigo 50.º, do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, obriga ao depósito de uma cópia digital das teses e outros trabalhos de doutoramento e das dissertações de mestrado num repositório integrante da rede RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal,

Ana Filipa Gameiro Duarte Pinto

Portador do Cartão de Cidadão n.º 15145341 1 248

Autor do Trabalho de Projeto / Relatório Final / Dissertação de Mestrado

Intitulado/a: Educar na sustentabilidade - conceitos, desafios e práticas.

Concluído/a em 17/10/2020

Declaro, sob compromisso de honra, que:

1. O Trabalho de Projeto / Relatório final / Dissertação entregue e que conduziu à atribuição do grau é um trabalho original e detenho todos os direitos de autor;
2. Concedo ao Instituto Piaget, entidade instituidora da/o ESF Jean Piaget uma licença não-exclusiva para a/o arquivar e tornar acessível em formato digital no Repositório Comum, ou em qualquer outro repositório que a Instituição venha a utilizar, com o seguinte estatuto:

Acesso aberto ☒

Acesso restrito ☐

Acesso fechado ☐

Acesso Embargado<sup>1</sup> ☐ até / /

Email: ana.filipa.gdp@gmail.com Contacto tlf: 919309871

Data: 17/10/2020

Assinatura: Ana Filipa Gameiro Duarte Pinto

<sup>1</sup>Após a data indicada, o documento fica disponível em Acesso Aberto.

## Anexo B – Licença de Distribuição Não Exclusiva



### LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização:

#### LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra. :

- a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAP.
- b) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.
- c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.
- d) Declara acautelar que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.
- e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável).

A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: 17/10/2020

Assinatura: Ana Filipa Gameiro Soares Pinto